

Wrana, Daniel

Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren 2006, 267 S. - (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 47) - (Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2004)



Quellenangabe/ Reference:

Wrana, Daniel: Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren 2006, 267 S. - (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 47) - (Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2004) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113880 - DOI: 10.25656/01:11388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113880>

<https://doi.org/10.25656/01:11388>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Grundlagen der
Berufs- und Erwachsenenbildung**

Band 47

Daniel Wrana

Das Subjekt schreiben

**Reflexive Praktiken und
Subjektivierung in der Weiterbildung
– eine Diskursanalyse**



Das Subjekt schreiben

Reflexive Praktiken und Subjektivierung
in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse

von

Daniel Wrana

Überarbeitete Fassung der am Fachbereich „Sozial- und Kulturwissenschaften“ der Justus-Liebig-Universität Gießen eingereichten Dissertation „Reflexive Praktiken im Professionalisierungsprozess“

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek. Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8340-0064-7

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren
Printed in Germany - Druck: Digital-Print-Group, Erlangen

„Mein Skizzenbuch beweist, daß ich versuche, die Dinge zu erfassen, während sie sich ereignen.“

Vincent Van Gogh

„Ich übte mich nun darin, auf alles, was mir zustieß, sofort mit Sprache zu reagieren, und merkte, wie im Moment des Erlebnisses gerade diesen Moment lang auch die Sprache sich belebte und mittelbar wurde, einen Moment später wäre es schon wieder die täglich gehörte, vor Vertrautheit nichtssagende, hilflose, privatisierende ‚Du weißt schon was ich meine‘ – Sprache des Kommunikations-Zeitalters gewesen. Einen Moment lang wurde der Wortschatz, welcher mich Tag und Nacht durchquerte, gegenständlich, auf eine (mich und andere) erlösende Weise. Was auch immer ich privat erlebte, schien in diesem ‚Augenblick der Sprache‘ von jeder Privatheit befreit und allgemein.“

Peter Handke

„Ich reise nie ohne mein Notizbuch. Im Zug sollte man immer etwas Sensationelles zum Lesen dabei haben.“

Oscar Wilde

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Reflexivität und Praktiken des Selbst.....	7
2.1 Die Metakognitionen des Lernalers	7
2.2 Die Selbstbezüglichkeit des Subjekts	14
2.3 Subjektivierung und Selbstpraktiken	23
3 Didaktisches Wissen zum Führen von Lernjournalen.....	57
3.1 Praktiken der Selbstsubjektivierung	60
3.2 Gestalten von Reflexivität	71
3.3 Reflexivität abschöpfen	77
3.4 Subjektivierung durch das Führen von Lernjournalen?	82
4 Reflexive Praktiken analysieren.....	93
4.1 Empirische Forschung zu Lernjournal und Lerntagebuch	93
4.2 Begründung des Untersuchungsdesigns	103
4.3 Zum Stand der Diskursforschung	107
4.4 Die Ebenen des Diskurses	113
4.5 Die Äußerungsakte und die diskursiven Praktiken	122
4.6 Text – Formation – Archiv – Macht – Arena	138
4.7 Die reflexive diskursive Praxis in den Lernjournalen	149
5 Der Raum der Äußerungen.....	163
5.1 Die Lernjournale und der Weiterbildungsstudiengang	163
5.2 Das Korpus und die Formalisierungen	165
5.3 Das Journal zur Hand nehmen	174
5.4 Die Streuung der Themen	178
6 Der Prozess der Problematisierung.....	187
6.1 Die Reflexion der Reflexion	187
6.2 Die Kombinatorik der Themen	190
6.3 Der Spiegel der Schrift	194
6.4 Die Spur der Professionalisierung	201
6.5 Den eigenen Lernprozess zur Sprache bringen	209
7 Das Fragen als reflexive Praktik.....	223
7.1 Von der logischen Struktur zur diskursiven Praxis des Fragens	223
7.2 Die diskursive Praxis des Fragens in den Lernjournalen	230
7.3 Die Konstruktion diskursiver Gegenstände in der Fragepraxis	234
7.4 Die fragende Subjektivierung	240
8 Schlussfolgerungen.....	243
9 Literatur.....	247

1 Einleitung

Selbstgesteuertes Lernen war in den letzten Jahren eines der zentralen Themen in der Weiterbildung. Zwar ist die Forderung, dass Lernende „selbst lernen“ sollen, in Lerntheorie und Didaktik nicht neu, so hat Weinert Anfang der 80er-Jahre selbstgesteuertes Lernen als den Zustand definiert, in dem der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Gleichwohl hat das Thema eine Konjunktur in der Weiterbildung, die Ende der 90er-Jahre einsetzt. Diese Konjunktur des Konzepts ist aber nur im Rahmen der gesellschaftlichen Situation und der Machtverhältnisse, in denen sich die Weiterbildung befindet, zu verstehen.

Etwa zur gleichen Zeit wird dem Begriff von der Bildungspolitik ein programmatischer Status verliehen. Im Jahr 2000 erlässt die Kultusministerkonferenz ein Rahmenpapier *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*, das den Kurs angeben soll. Dort heißt es: „Im Rahmen der stärkeren Selbstverantwortung der Individuen und der damit verbundenen Abkehr von staatlicher Detailsteuerung wird es notwendig aber auch möglich sein, im Zusammenhang der technologischen Entwicklung im Multimedia-Bereich, Lernprozesse stärker selbst zu steuern und unabhängig von Ort und Zeit zu verwirklichen.“ (KMK 2000: 1) In dem Zitat der KMK sind vier bildungspolitische Ziele enthalten, die man mit „der stärkeren Selbststeuerung von Lernprozessen“ zu erreichen können glaubt. (1) Es soll um die stärkere Selbstverantwortung der Individuen gehen. (2) Es soll um eine Reduktion staatlicher Detailsteuerung gehen. (3) Es soll um eine größere Unabhängigkeit des Lernens von Ort und Zeit und damit auch von der unmittelbaren Präsenz von Lehrenden gehen. (4) Realisieren lassen sich diese Ziele durch die Kombination von selbstgesteuertem Lernen mit Multimedia.

Die KMK lässt keinen Zweifel daran, dass es sich nicht um einzelne Praktiken, sondern um einen Systemumbau der Weiterbildung handeln soll. Zwar wird betont, dass in der „Wissengesellschaft“ ein ständig steigender Bildungsbedarf zu verzeichnen ist, aber zugleich wird deutlich gemacht, dass außer für Modellprojekte keine weiteren Finanzmittel für den Systemumbau zur Verfügung stehen.

Als dieses politische Papier erschienen ist, hatte die Weiterbildung sich bereits als Expertengruppe für neue Lernkulturen formiert, um das Projekt „selbstgesteuertes Lernen“ zu übernehmen. Einer ihrer zentralen Einsätze dabei war eine neue Lerntheorie, die das Individuum als freies und selbst bestimmtes, autopoietisches Subjekt begreift, dessen Bevormundung durch die pädagogische Profession endlich

aufzuheben sei. Als Handlungsform sollte Lernberatung den klassischen Frontalunterricht ablösen und als didaktische Elemente kamen eine ganze Reihe von Instrumenten in Betracht. Vor allem solche, die Selbststeuerung ermöglichen und herstellen. Diese erwähnt auch die KMK: „Neue Formen der Lernberatung, Instrumente der Selbstreflexion und der Selbststeuerung sind zu entwickeln und zur Nutzung für Lernende bereitzustellen.“ (KMK 2000: 3)

Eines dieser Instrumente der Selbstreflexion, die in den letzten Jahren in Profession und Disziplin als eines der Mittel, eine gehaltvolle „Selbststeuerung“ zu ermöglichen, entwickelt worden ist, ist das Lernjournal. Man fordert die Lernenden auf, während ihrem Lernen ein Heft zu führen, in dem sie ihren eigenen Lernprozess reflektieren. Das Journal kann auf unterschiedliche Weise eingeführt werden, mit bestimmten Schreibaufforderungen oder mit einem Katalog von reflexiven Fragen, manche Lehrenden teilen sogar vorbereitete Arbeitsblätter aus. In jedem Fall soll das Schreiben im Journal die Lernprozesse begleiten, es soll zum Logbuch des Lernens werden, zum Spiegel, in dem das eigene Lernen betrachtet und verbessert werden kann.

Die Erwartungen an das Journal sind hoch. Es soll die Funktion erfüllen, die Selbstbeziehung der Subjekte so zu erhöhen, dass ein Lernen nicht nur erfolgreicher, sondern auch von Lehrpersonen unabhängiger, selbst bestimmter und selbst verantworteter wird. Die Detailsteuerung soll so in die Hände der Lernenden übergehen. Das Journal soll zudem als Grundlage von Lernberatung und Leistungsprüfung herangezogen werden können. Insofern kommt das Instrument Lernjournal den Forderungen der Bildungspolitik entgegen und wird zu einem der Elemente im Systemumbau.

Für die Weiterbildung ist Autonomie ein Zauberwort. Die neue Lernkultur scheint, freier als das bisherige Lernen, eine Win-Win-Situation zu schaffen, in der Lernende, Lehrende und der Staat als Akteur nur gewinnen können. Unter der Oberfläche humanistischer Legitimationen gibt es aber eine zweite Seite dieser „neuen Lernformen“. In der gegenwärtigen Krise der Bildungssysteme, die sich mit den beiden gegenläufigen Tendenzen permanent steigenden Humankapitalbedarfs und gleichzeitig rückläufigem politischem Willen zu öffentlicher Produktion und Gestaltung desselben, kennzeichnen lässt, wird „selbstgesteuertes Lernen“ zu einer Verheißung. Es verspricht nicht nur, die Personalinvestitionen im Bildungsbereich bei steigendem Leistungoutput zu reduzieren, es verspricht viel grundsätzlicher, sowohl die Verantwortung für als auch die Finanzierung des volkswirtschaftlichen Humankapitalbedarfs mehr und mehr auf die individuellen Lernsubjekte zu verlagern, die sich im Interesse ihrer eigenen Berufskarrieren und des eigenen Gehaltsniveaus schon um ihr individuelles Portfolio kümmern werden.

Das Problembewusstsein der Disziplin über diese Zusammenhänge ist jedoch unzureichend. Die disziplinäre Theoriebildung macht die Gewalt der Zusammenhänge unsichtbar, wenn sie einen voluntaristischen Freiheitsbegriff proklamiert, von dem aus didaktische Instrumente legitimiert werden. Bezogen auf das Instrument Lernjournal gibt es kein empirisches Wissen, welche Schreibpraxis sich in

Journalen entwickelt und das Wissen darüber, welchen Effekt ein Führen derselben auf den Lernprozess hat, ist widersprüchlich und schwer zu deuten. Die Disziplin weiß empirisch nicht, wie eines der Instrumente, mit denen sie sich in der Krise der Bildungssysteme relevant machen will, wirkt.

Aber dieses Wissen zu produzieren, ist alles andere als einfach. Für die Lernforschung in der Weiterbildung ist das selbstgesteuerte Lernen ein schwer zu bearbeitendes Objekt. Insofern sie organisiertes Lehren und Lernen untersucht hat, hat sie sich vorwiegend mit den Interaktionen beschäftigt, die sich zwischen Lehrenden und Lernenden ereignen. Aber die Interaktion mit sich selbst ist ein obskures wissenschaftliches Objekt, das die Kategorien des Interaktionismus und der Sprachpragmatik sprengt. Insofern sich die Weiterbildungsforschung mit dem lebenslangen Lernen beschäftigt, konzentriert sie sich auf biografische Erzählungen, deren Themen jenseits organisierten Lernens angesiedelt sind. Das Lernen mit dem Journal, das die Interaktion mit sich selbst herstellen soll, und das im Zwischenraum von organisiertem Lernen und alltäglichem Vollzug angesetzt ist, kann mit diesem Instrumentarium nicht untersucht werden. Hinzu kommt, dass dieser sonderbare Bezug des Lernenden auf sich selbst eigentlich das Zentrum der Erwachsenenpädagogik sein müsste, wenn man bedenkt, dass Mader dem „Paradigma“ der Erwachsenenbildung ins Stammbuch geschrieben hat: „Die Seele des Lernprozesses und der didaktischen Theorie wird hier die strukturell eingebaute Reflexivität.“ (Mader 1995: 56)

Aber was heißt das eigentlich: sich auf sich selbst beziehen? Etwas zu sich selbst sagen? Etwas über sich selbst schreiben? Sich selbst einen Bericht erstatten? Sich Rechenschaft ablegen. Diese sonderbare Macht, die das Subjekt entfaltet, indem es sich selbst affiziert, ist in verschiedenen Zugangsweisen der Gegenstand der folgenden Arbeit. Die an sich selbst gerichtete Äußerung wird dabei den Horizont der Erörterungen bilden und zugleich als Möglichkeit zu begründen sein.

Die Analysen finden im Rahmen eines poststrukturalistischen Ansatzes in Theorie und Forschung der Weiterbildung statt. Sie nehmen wesentlich Bezug auf Foucaults Analytik der Gouvernementalität und die Methodologie der Diskursanalyse. Aus dieser Verortung folgt zugleich ein systematisches theoretisches Thema, das sich quer durch die Kapitel dieser Arbeit zieht: das Verhältnis von Subjekt, Macht und Diskurs. Der Poststrukturalismus impliziert, anders als gemeinhin unterstellt, eine Subjekttheorie. Das Subjekt wird allerdings nicht mehr als autonomes Subjekt gedacht, nicht mehr als Handlungszentrum und auch nicht mehr als intentionaler Ausgangspunkt des Tuns. Aber zugleich können die Prozesse der Herstellung von Subjektivität gerade deshalb mit den Mitteln einer Analytik der Diskurse und der Subjektivierungspraktiken beobachtet und untersucht werden. Die vorliegende Arbeit geht daher nicht vom Subjekt als Grundlage aus, sondern von den Praktiken, mit denen es produziert und transformiert wird.

Unter Praktiken sind dabei Handlungsweisen zu verstehen, die nicht isoliert und auf den Willen eines Subjekts bezogen, sondern als gesellschaftlich verteilte und

geteilte Praxen betrachtet werden. Sie haben ihre Verbreitungsräume ebenso wie ihre Geschichte. Es handelt sich also um Kulturen, aber nicht verstanden als Systeme von Normen und Werten, sondern als Systeme von Handlungsweisen und Behandlungsweisen. Im Besonderen wird es um Handlungsweisen gehen, die Subjekte auf sich selbst richten, v. a. indem sie sprechen und schreiben, also um diskursive Selbstpraktiken. Zugleich aber wird es um Praktiken didaktischen Handelns gehen, die selbst eine Praxis sind, und in denen reflexive Praxis zu gestalten versucht wird. Es wird sich zeigen, dass Didaktik in der Weiterbildung als Kunst des Führens von Führungen dechiffriert werden kann – also als Ensemble jener Praxen, mit denen Subjekte zum Führen ihrer selbst angehalten werden.

In Kapitel zwei werde ich die Problematik der Reflexivität und Subjektivität, ausgehend von der Metakognitionstheorie und der klassischen Bildungstheorie diskutieren. Als dritten Ansatz, Subjektivität theoretisch zu begreifen, werde ich eine Genealogie der gesellschaftlichen Praxen der Subjektivierung des Selbst im Anschluss an die governmentality studies skizzieren. Die gegenwärtigen Transformationen des Bildungssystems werden dabei als neoliberale Regierungsweise dechiffriert. Das Programm selbstgesteuerten Lernens lässt sich im Rahmen dieser Regierungsweise verorten. Es zielt auf eine Kapitalisierung des Selbst, das sich in seinem Selbstbezug einem ökonomischen Kalkül zu unterwerfen hat.

In Kapitel drei werde ich die didaktische Literatur zum Führen von Lernjournalen, also den didaktischen Diskurs über die Journale und ihren Einsatz analysieren. Das Führen von Journalen wird dabei als eine Praxis begreifbar, die – auch wenn ihre Geschichte bis in die Antike zurückreicht – erst unter den Bedingungen einer neoliberalen Gouvernamentalität die Form annehmen kann, die in der Didaktik der Lernjournale und mithin im Papier der KMK anvisiert wird. Zugleich zeigen sich aber schon in diesen didaktischen Programmen die Brüche und Widersprüche der hegemonialen neoliberalen Formation.

Da die Analyse der Programme zwar die Formation der Machtstrategien beschreibt, aber nichts darüber aussagen kann, wie die Geführten sich unter der Bedingung des Führens verhalten, also nichts darüber aussagen kann, welche reflexiven Praxen sich unter den Bedingungen selbstgesteuerten Lernens entfalten, wird im zweiten Schritt ein Korpus von zwölf Lernjournalen untersucht. Die Journale sind über ein Jahr hinweg, in Begleitung eines Weiterbildungsstudiengangs geführt worden, der selbst Formen selbstgesteuerten Lernens zum Inhalt hatte. Die Hälfte der Autor/-innen sind professionelle Weiterbildner/-innen, die den aus sechs Präsenzphasen bestehenden Studiengang berufsbegleitend absolvierten. Die andere Hälfte sind Studierende der Weiterbildung in der Studienendphase, für die der Studiengang die Funktion einer praxisorientierten Berufseinführung einnehmen sollte. Die zwölf Lernjournale sind sowohl in den Präsenzphasen als auch in den Wochen zwischen diesen Phasen beim Selbstlernen und in Begleitung der eigenen Praxis geführt worden, über 1200 Seiten handschriftliches Material sind dabei entstanden.

Mit einer Analyse diskursiver Praktiken sind in diesen Journalen vor allem die Formen des Selbstbezugs und der Selbstbeschreibung untersucht worden. Leitend war, zu begreifen, was geschieht, wenn Subjekte sich auf sich selbst zurückbeugen. Es stellte sich bald heraus, dass die spezifische Textualität der meistens hingeworfenen Notizen und fragmentarischen Selbstbetrachtungen mit dem herkömmlichen methodischen Instrumentarium und den methodologischen Ansätzen nicht zu untersuchen ist. Erst im Vollzug der Analyse hat sich eine Beobachtungsform abgezeichnet, die erfassen kann, was als Praxis in den Journalen geschieht. Gleich einer diskursanalytischen Ethnografie galt es zunächst, das Schreiben im Journal als einen fremden Bereich innerhalb des Selbstverständlichen zu kartografieren. Die Arbeit verfolgt daher in Bezug auf die Diskursanalyse ein empirisches und zugleich auch ein theoretisches Interesse. Daher wird im vierten Kapitel die Methodologie der Diskursanalyse nicht als Gegebene referiert; vielmehr galt es, die Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Subjektivität und Subjektivierung im Diskurs auszuarbeiten. Der Schwerpunkt dieser Ausarbeitung ist eine poststrukturalistische Theorie des Äußerungsaktes, die das Sprechen an sich selbst sowie das Sprechen über sich selbst ausgehend von den Praktiken problematisiert. Sie setzt daher gegenüber der Subjekttheorie ebenso neu an, wie gegenüber der Sprechakttheorie.

Dieses theoretische und methodische Instrumentarium wird in den folgenden Kapiteln auf den Korpus angewandt. Im fünften Kapitel wird ein Überblick über die zeitliche und räumliche Verteilung des Schreibens und über die Thematiken in den Journalen vorgelegt, der leicht quantifiziert ist. In Kapitel sechs wird an einigen ausgewählten Themen der Prozess der Problematisierung nachgezeichnet, in dem sich in den Journalen die Wahrheitsproduktion ereignet. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die Selbstproblematisierungen und ihre Formen beschrieben. Dieses zentrale Thema der Problematisierung seiner selbst wird im siebten Kapitel anhand der an sich selbst gestellten Frage vertieft.

Innerhalb der Weiterbildungsforschung verfolgt diese Studie das Ziel, sich als relevant für die subjekttheoretischen Grundlagendebatten zu erweisen, indem sie Subjektivität als gesellschaftliche Form begreift. Sie hat Implikationen für das Feld der Weiterbildung, denn sie macht den didaktischen Diskurs fraglich, der über das Lernen im Lernjournal und das selbstgesteuerte Lernen insgesamt geführt wird. Sie lässt sich schließlich auch praktisch lesen, denn für Lehrende und Lernberatende, die die Absicht haben, ein Lernjournal einzusetzen, dürfte sie entscheidende Hinweise für das Ob und Wie eines Einsatzes und einer Lektüre der Journale geben und zwar nicht nur auf der Ebene der Technologie, sondern auch auf der Ebene der Professionsethik. Zugleich zielt sie in Bezug auf die Methodologie der Diskursanalyse und auf das Verhältnis von Subjekt und Diskurs über die Disziplin der Weiterbildungswissenschaft hinaus auf eine allgemeine, sozialwissenschaftliche Diskussion. Ihr wichtigster Einsatz ist aber eine kritische Analyse der Machtverhältnisse, in deren Kontext sich die gegenwärtigen Transformationen des Weiterbildungssystems vollziehen.

2 Reflexivität und Praktiken des Selbst

Im ersten Kapitel dieser Arbeit möchte ich den Begriff der Reflexivität ausarbeiten, mit dem darauf verwiesen wird, dass Lernverhältnisse Selbstverhältnisse implizieren. Wenn man nun versucht, die Formen dieser Selbstverhältnisse theoretisch zu begreifen, dann bieten sich mindestens drei Möglichkeiten an. Einmal die kognitive Psychologie mit dem Begriff der Metakognition, dann der philosophisch-pädagogische Begriff der Reflexivität im Anschluss an die Aufklärung und drittens die im Poststrukturalismus entwickelte Analytik der Subjektivität. Ich werde zunächst die ersten beiden Konzepte kritisch diskutieren, um schließlich positiv an die dritte Möglichkeit, Subjektivität zu begreifen, anzuschließen.

2.1 Die Metakognitionen des Lernalers

Lernen wird von der neueren Kognitionsforschung als ein ständiger, sich automatisierender und optimierender Vollzug von Kognitionen gedacht und damit zugleich als aktiver, konstruktiver und kumulativer Prozess verstanden (Guldimann 1996: 12). Dabei zeigte sich in der wissenschaftlichen Diskussion schon in den siebziger Jahren, dass sich das Problem der Reflexivität stellt und dass die Kognitionsforschung dieses Problem bearbeiten muss, um in der theoretischen und empirischen Arbeit voran zu kommen. Das Reflexivitätsproblem besteht darin, dass Kognitionen sich nicht nur auf Gegenstände, also Nicht-Kognitionen, beziehen können, sondern auch auf Kognitionen selbst. Die Kognitionsforschung – so erkannte man – muss in der Lage sein, dieses „Wissen des Wissens“, „Denken des Denkens“ bzw. „Lernen des Lernens“ zu beschreiben und in Rechnung zu stellen. Sehr früh haben Tulving und Madigan auf dieses Problem hingewiesen. Sie bemerkten 1970 in einem Review zur Kognitionsforschung: „What is the solution to the problem of lack of genuine progress in understanding memory? It is not for us to say, because we do not know. But one possibility does suggest itself: Why not looking for ways of experimentally studying and incorporating into theories and models of memory, one of the truly unique characteristics of human memory: its knowledge of its own knowledge.“ (Tulving/Madigan 1970; zit. n. Weinert 1994: 193) Wenig später hat Flavell den Begriff des Metagedächtnisses geprägt. Dieser Begriff sowie der etwas umfassendere der Metakognition sind vielfach aufgegriffen worden und in den letz-

ten Jahrzehnten hat sich in der kognitiven Psychologie ein bedeutender Forschungsstrang zur „Kognition der Kognition“ gebildet, der auch in der Weiterbildung rezipiert worden ist (vgl. McCormick 2003; Kaiser/Kaiser 1999b).

Die Metakognitionsforschung richtet ihren Blick nicht unmittelbar auf das Wissen über Gegenstände, sondern auf das Wissen über das eigene Wissen, über die Formen seiner Veränderung, die Weisen seiner Kontrolle, die Modi seiner Bewertung. In einer frühen Definition formuliert Brown: „Metakognition hat – vorsichtig definiert – mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun.“ (Brown 1984: 61) Entsprechend ist metakognitives Lernen nicht das Lernen von Inhalten, sondern das Lernen des Lernens. Es betrifft das reflexiv werden und die Veränderung und Entwicklung der Lernpraktiken und Lernstrategien.

In den Arbeiten zur Metakognition wird üblicherweise eine deklarative Komponente – das Wissen über das eigene Denken, Wissen und Lernen – von einer exekutiven Komponente – der Fähigkeit und der Tätigkeit, auf das eigene Denken, Wissen und Lernen Einfluss zu erlangen – unterschieden (McCormick 2003: 80). Es wird also immer ein Wissen als Ergebnis einer Beobachtung und eine Tätigkeit als steuerndes, intervenierendes Handeln differenziert. Eine dritte Komponente der Metakognition wird nur manchmal genannt: Guldemann etwa spricht von metakognitiver Bewusstheit und versteht darunter eine allgemeine Haltung des Subjekts zu seinem Wissen und seinen Strategien. Sie sei der Zustand, in dem die eigene Aufmerksamkeit nicht mehr auf Objekte, sondern auf die eigenen Denk- und Lernprozesse gelenkt ist, sie komme einem Umkippen der eigenen Wahrnehmung gleich (Guldemann 1996: 34). Nimmt man diese drei Komponenten, dann lassen sich (1) ein Wissen über sich selbst, (2) ein Handeln an sich selbst und (3) eine Haltung zu sich selbst unterscheiden.

Brown hat die Metakognitionsforschung Mitte der 80er-Jahre noch als Konglomerat recht unterschiedlicher Forschungstraditionen ausgemacht, die „[...] wenig miteinander zu tun haben: (1) Verbale Berichte als kognitive Vorgänge; (2) Handlungskontrolle, wie sie in der Theorie der Informationsverarbeitung verstanden wird; (3) Selbststeuerung, metaprozedurale Reorganisation und reflexive Abstraktion, wie sie von der Piagetschen Schule der Entwicklungspsychologie herausgearbeitet wurden, und (4) Steuerung durch andere, ein Begriff von Wygotzki“ (Brown 1984: 61). Gegenüber dieser Heterogenität in den theoretischen Ansätzen und in den Forschungsinteressen hat sich die Metakognitionsforschung heute weitgehend stabilisiert und die genannten Forschungsgebiete einer einheitlicheren Logik unterworfen. In vielen Arbeiten zum metakognitiven Lernen der letzten Jahre zeichnet sich eine relativ einheitliche Sichtweise ab (vgl. Mandl/Friedrich 1992; Winter 1992; Guldemann 1996; Kaiser/Kaiser 1999ab, 2002; Schenk 2003; Schreblowski 2004; Seel 2000; Hasselhorn 2001; McCormick 2003). Man versteht unter Metakognitionen alle Kognitionen, die sich ihrerseits auf Kognitionen beziehen. Man unterscheidet die Komponenten eines deklarativen Wissens und einer exekutiven Kontrolle und manchmal einer metakognitiven Bewusstheit. Man betrachtet die „metakognitiven Strategien“ als zentrales Thema der Forschung und untersucht als ent-

scheidende Fragestellung, ob Lernerfolge qua Metakognition verbessert werden können. Dabei entsteht das Idealbild des „good strategie user“ (Pressley/Borkowski/Schneider 1987), der Forschung und Implementationsversuche leitet. Dieser „good strategie user“ ist die sichtbare Manifestation einer Theorie des Subjekts, die der Metakognitionstheorie implizit ist und die zugleich als Vorstellung gelungener Subjektivität fungiert.

Es gibt durchaus alternative Perspektiven in der Kognitionsforschung. So haben Shraw und Moshman (1995) die Theorien Lernender über ihr eigenes Lernen untersucht. Die abstrakte Konstruktion des „good strategie user“ erschien ihnen dabei als seltener Sonderfall. Ähnlich kritisch setzen die Theorien der situated cognition an, die die Kognitionstheorie auf der Basis von Wygotski, Mead und Bourdieu reformuliert haben, um sie soziokulturell zu verorten (Wertsch 1985; Lave/Wenger 1991; Resnick/Levine/Teasley 1991; Resnick/Saljő/Pontecorvo/Burge 1997; Wenger 1998). Im Rahmen der deutschsprachigen Kognitionsforschung sind solche Ansätze aber marginal (eine Ausnahme ist Bader 2001). Gerade der Ansatz der situated cognition wird zwar immer wieder genannt, aber dies führt offenbar nicht dazu, dass die theoriehomogenisierende Logik des „good strategie user“ als Pseudo-Subjekt in Frage gestellt wird. In den folgenden Abschnitten möchte ich daher die diskursiven Figuren, in denen die implizite Subjekttheorie in den Metakognitionskonzepten artikuliert wird, herausarbeiten.

2.1.1 Die Optimierung des Lernens

Nach einer anfänglichen Euphorie in der Metakognitionsforschung in den 80er-Jahren – so eine Diagnose von Hasselhorn – habe sich eine resignative Skepsis breit gemacht, die erst durch eine Metaanalyse von Schneider überwunden worden sei (vgl. Hasselhorn 2001: 468). Sowohl die Euphorie als auch die Skepsis und ihre Überwindung galten dem zentralen Interesse der Metakognitionsforschung: zur Optimierung von Lernerfolgen beizutragen. Das Problem war, dass ein positiver empirischer Zusammenhang zwischen vorhandener Metakognition und Lernerleistungen zunächst nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte. Als Schneider in einem Review von 27 Studien einen Zusammenhang von Metakognition und Behaltensleistung von $r = 0,41$ ermittelte, waren die grundsätzlichen Einwände zumindest dezimiert (ebd.). Die Frage der Optimierung, die zwar als quantifizierter Wert ausgedrückt wird, zugleich aber im Diskurs immer auf die binäre Unterscheidung von „normal lernen“ und „erfolgreicher lernen“ bezogen ist, war auch für die weiteren Untersuchungen bestimmend. Schenk betont, dass durch eine Reflexion im Lernprozess „im Idealfall eine Synthese zwischen Fachwissen und metakognitivem Wissen erzeugt werden“ könne, die „die Kontrolle des eigenen Lernprozesses“ ermöglicht (Schenk 2003: 22). Von metakognitiver Kompetenz lässt sich dann sprechen, wenn es dem Lerner gelingt, aus dieser Synthese Nutzen im Sinne eines Lernfortschritts zu schlagen (ebd.). Die von Schenk und McCormick referierten Studien gehen der Frage nach, inwieweit die metakognitive Kompo-

nente als Faktor von Lernerfolgen gewertet werden kann, inwiefern sich die Leistungsvarianz in verschiedenen Bereichen auf den Einsatz von metakognitiven Strategien zurückführen lässt, oder – im Rahmen von Interventionsstudien – inwieweit das Training metakognitiver Strategien die Lernleistungen verbessert (Schenk 2003: 27ff; McCormick 2003: 90ff). Dieser Zusammenhang von Metakognition und Lernerfolg im Forschungsinteresse gilt auch für die wenigen empirischen Forschungen zum Lernjournal, die von einem metakognitionstheoretischen Hintergrund ausgehen (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die psychologische Metakognitionsforschung nimmt gegenüber den Gegenständen, die sie untersucht, keinen expliziten normativen Standpunkt ein. Dies entspricht der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus, dem sie in aller Regel folgt, ohne darüber viele Worte zu verlieren. Aber in den wissenschaftlichen Texten lässt sich bis in die Wertigkeit von Formulierungen hinein verfolgen, dass das unmittelbare Interesse und zugleich der Legitimationshorizont von Forschung die Optimierung von Lernprozessen und damit die Nutzbarkeit des Subjekts, seines Lernens und der auf dieses Lernen bezogenen Forschung ist. Gerade weil im kritischen Rationalismus, bei aller Vorsicht und Einschränkung der Erkenntnismodi, die Gegenstandsfelder als An-sich-Seiende begriffen werden, die aus selbst-genügsamen, quasi-natürlichen Gesetzen bestehen, weil also keine kritische Distanz zu den Gegenstandsfeldern und der in sie eingelassenen Normativität aufgebaut werden kann, bleibt die Normativität, die die Gegenstände faktisch durchzieht, weder deklariert noch reflektiert. Dass es darum geht, schneller, effektiver, besser, mit weniger Zeit und weniger Aufwand zu lernen, ist so evident, dass es nicht hinterfragt wird. Falls das Andere der Beschleunigung von Lernverhältnissen einmal in den Blick kommt, dann als Überforderung, die die als notwendig vorausgesetzte Beschleunigung des lernenden Subjekts lediglich temporär einschränkt.

Rund um den Lerner entfaltet sich so eine Ökonomie, die den Durchsatz an Wissen und Fähigkeiten zu optimieren sucht. Metakognitives Lernen ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse: Es optimiert nicht nur den Durchsatz, es ermöglicht dem Subjekt noch, seine Ökonomie selbst zu regulieren und zu optimieren. Eine solche Selbstregulation erfordert eine spezifische Einstellung des Subjekts zu sich selbst. Diese rationale Einstellung zu sich selbst möchte ich im Folgenden weiter herausarbeiten.

2.1.2 Der rationale Selbstbezug des Subjekts

Der „good strategie user“ als Subjekt der Metakognition verhält sich zu sich selbst rational. So schreibt Winter: „Zum anderen geht der Textproduzent nicht planlos und unkontrolliert an die Textproduktion heran, sondern verhält sich rational [...]“ (Winter 1992: 114) Schenk erklärt, Metakognition sei „das gezielte Nachdenken über die eigenen Vorgehensweisen beim Lernen und beim Lösen von Aufgaben“ (Schenk 2003: 22). In den metakognitionstheoretischen Arbeiten spielen die dis-

kursiven Figuren des Ziels, der bewussten Zielerreichung und des rationalen Mitteleinsatzes zum Erreichen dieses Ziels eine entscheidende Rolle. Dabei entsteht eine eigentümliche Begründungsschleife: das Subjekt wird als aktiv und sich selbst transparent vorausgesetzt, und dann setzt es diese Eigenschaften permanent ein, um genau dieselben Eigenschaften als Ziel zu erreichen. Man soll werden, was man ist, aber immer besser, immer optimierter: „Setzt der Textproduzent Metakognition beim Textproduzieren ein, dann benutzt er sein auf metakognitiven Erfahrungen beruhendes metakognitives Wissen, um sich selbst Klarheit über sein Verhältnis zur anstehenden Textproduktion zu verschaffen.“ (Winter 1992: 114)

Die so genannten „Strategien“ oder „skills“ sind in diesem Zusammenhang zentral, sie sind die Instrumente, mit denen das Subjekt seinen rationalen Selbstbezug realisiert. Nach Schenk stellen sie „allgemeine ‚Entscheidungsregeln‘ und ‚Vorgehensweisen‘ dar, die einsetzbar sind, um Mittel und Methoden sowohl auszuwählen als auch anzuwenden und damit bestimmte Ziele zu erreichen“ (Schenk 2003: 23). Friedrich und Mandl betonen dagegen, dass unter Strategien Handlungssequenzen zu verstehen seien, mit denen ein Lernziel erreicht werden soll (Mandl/Friedrich 1992: 6). Die Ziele des Lernens werden vom Subjekt gesetzt und sind in der Regel mental repräsentiert. Die Autoren differenzieren Strategien und Techniken. Während sie unter Strategien größere Handlungssequenzen verstehen, die vom Subjekt mittels Zielen bewusst gesetzt werden, benutzen sie den Begriff der Techniken für die elementaren Prozesse, die in Strategien integriert sind und so für Ziele mobilisiert werden können.

Die starken Wirkungsannahmen bezüglich der eingesetzten Technologien werden dem „good strategie user“ als Bewusstsein der eigenen Mächtigkeit unterstellt. Er weiß, dass er die Welt um sich herum und nicht zuletzt sich selbst verändern kann. Mit den „metakognitiven Strategien“ wird im Diskurs die Figur eines Subjekts konstruiert, das von einem festen Territorium aus agiert. Von diesem Territorium her lassen sich Ziele setzen und die entsprechenden Ressourcen mobilisieren. Diese Weise, die Kräfteverhältnisse zu berechnen, betrachtet de Certeau als Eigenschaft jeder strategischen Praxis. Unter strategischen Praxen versteht er jene, in der „ein mit Willen und Macht versehenes Subjekt (ein Unternehmen, eine Armee, eine Stadt oder eine wissenschaftliche Institution)“ (Certeau 1988: 87) agiert. Ein Berechnen und Mobilisieren von Kräften, wie es der „good strategie user“ betreibt, setzt einen Ort des Eigenen voraus, der als Basis dienen kann, um sämtliche Beziehungen zum Exterritorialen zu organisieren. Dem Lerner ist sein Selbst dieses Eigene, das er als Territorium nutzt. Zugleich aber – und in diesem Moment tritt im Metakognitiven die ganze Problematik des Subjekts zu Tage – gehört dieses eigene Territorium zum Exterritorialen, das organisiert werden muss. Das Subjekt der Metakognition ist daher beides zugleich: das Territorium, von dem die Macht ausgeht und das Territorium, das es zu bemächtigen gilt. Es ist Ausgangspunkt und Endpunkt aller Anstrengungen.

Das Subjekt ist daher zur permanenten Sorge für ein Territorium aufgerufen, dessen es sich niemals sicher sein kann. „Durch den Einsatz metakognitiver Strategien

wird der Textproduzent [...] ein ‚guter Informationsverarbeiter‘, d. h. er trägt Sorge, dass er Informationen über sein eigenes Vorgehen erhält, auf deren Basis er das weitere Vorgehen effektiver Gestalten kann.“ (Winter 1992: 114) Diese Sorge zu tragen, gestaltet sich denn auch schwieriger als es zunächst scheint: „Erst dann wenn die Strategien so ‚überlernt‘ bzw. automatisiert sind, daß sie keine bzw. nur noch geringe kognitive Kapazität, sprich Aufmerksamkeit, beanspruchen, können sie selbst auf neue Aufgabenbereiche ausgedehnt werden. Aber diese Form der Genese allgemeiner Strategien ist mühsam und häufig auch nicht von Erfolg gekrönt.“ (Mandl/Friedrich 1992: 23) In empirischen Analysen zeigt sich nun immer wieder, dass der Erfolg weder automatisch eintritt noch leicht zu erreichen ist. Aber dies verstärkt nur den Versprechenscharakter metakognitiver Strategien, da er die „Experten“ im Gegensatz zu den „Novizen“ – um deren spezifische Differenz sich ein neuerer Forschungsweig der Kognitionstheorie gebildet hat – mit dem Attribut der Exklusivität versieht.

Das Modell eines rationalen Subjekts zieht sich durch alle Bereiche der Kognitionsforschung. In den gängigen Taxonomien metakognitiver Strategien etwa wird zwischen Strategien des Planens (Setzen von Lernzielen), des Monitorings (Überwachung als Bewusstmachung des eigenen Lernens) und der Selbstevaluation (Bewertung der Effektivität der eigenen Vorgehensweise) unterschieden (z. B. Seel 2000: 229; Schenk 2003: 24f; Brown 1984). Damit agiert das Subjekt sich selbst gegenüber nach dem Modell des kybernetischen Regelkreises. Von einem Ist-Zustand aus wird ein Soll-Zustand definiert. Ferner wird unterstellt, dass mit einem in Quantität und Qualität ebenso wie in Raum und Zeit bestimmbar Input der Soll-Zustand zu erreichen ist. Der Status des Ist-Zustands wird über Evaluations-techniken permanent überwacht und kontrolliert.

Dieser Zusammenhang wird durchaus kritisiert. So wirft man den Metakognitions-konzepten vor, dass sie nicht ganzheitlich seien, und einseitig auf kognitive Aspekte beschränkt bleiben (McCombs/Marzano 1990; Mandl/Friedrich 1992: 24). Zum Konzept nimmt Weinert daher auch metavolitionale Komponenten hinzu, die sich auf den Willen beziehen und metamotivationale Komponenten, die sich auf das Gefühl der Lust oder Unlust beziehen. Er argumentiert, dass für lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen „nicht nur die Verfügbarkeit ausreichender kognitiver Fähigkeiten und der Erwerb metakognitiver Kompetenzen, sondern auch die Bereitschaft zur selbstständigen Zielsetzung, zur Selbstaktivierung, zur angemessenen Verarbeitung von Erfolgen und Mißerfolgen, zur Umsetzung von Wünschen in Absichten und Vorannahmen sowie zur Abschirmung der Lernvorgänge gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen“ (Weinert 1994: 196) notwendig sei. Aber unter der Hand ereignet sich in dieser „ganzheitlichen“ Erweiterung des Konzeptes auch auf das Nicht-Kognitive lediglich eine Expansion des Kognitiven und eine Vereinnahmung des Ganzen unter die Logik des Speziellen. Der rationale und optimierende Zugriff des Subjekts auf sich selbst wird universalisiert.

Die Figuren der „zu erlangenden Klarheit über sich selbst“, der „Strategien als Handlungspläne eines territorial agierenden Subjekts“, der „permanenten Optimie-

lung des Lernens“ etc. gewinnen erst richtig an Bedeutung, wenn sich das Subjekt umfassend unter Einbeziehung der genannten volitionalen, motivationalen und emotionalen Komponenten auf sich selbst bezieht. Zugleich werden der Wille, die Motivation und die Emotionen dem rationalen Kalkül der Kognitionen affirmiert. Das Subjekt muss sich nicht nur rational beherrschen, es muss noch für die Bereitschaft zu dieser Unterwerfung selbst sorgen. Indes – Erfolg ist ihm versprochen.

2.1.3 Fazit: Der erfolgreiche Selbstlerner als homo oeconomicus

Das Konzept der Metakognition ist auf das sich selbst optimierende Subjekt gerichtet, das sich einer rationalen Logik unterwirft, die aller Aspekte des Subjekts für eine Optimierung des Lernerfolgs. Diese Haltung des Selbst zu sich selbst ist eine ökonomische Haltung: erstens, weil sie den Einsatz verfolgt, mit den geringstmöglichen Ressourcen ein Maximum an Nutzen zu erzielen und zweitens, weil das Selbst sich selbst darin zum Mittel dieser Optimierung wird, das seinerseits zu optimieren ist. Eine verborgene Anthropologie konstituiert den Menschen als homo oeconomicus. Worin der Lernerfolg inhaltlich besteht, spielt dabei keine Rolle, solange er auf möglichst effektive Weise erreicht wird. Die Ökonomie konstituiert im Allgemeinen eine leere Form – so wie das Geld als leere Form jede beliebige Ware repräsentieren kann, so kann der rationale Selbstbezug die Erreichung jedes beliebigen Entwicklungs- und Lernziels optimieren. Aber die Leere dieser Form ist keine tatsächliche Eigenschaft der Ökonomie, sondern eine Illusio, mit der sie das, was die leere Form nicht zu fassen vermag, ihr Ausgeschlossenes, verbirgt. Unter den Bedingungen einer optimierenden Ökonomie wird die Bandbreite möglicher Ziele eingeschränkt. Im Regelkreis hat nur das seine Gültigkeit, was sich mit den gegebenen Schemata der Wissensproduktion begreifen lässt. Von dem, was man nicht regeln kann, muss die Metakognitionstheorie schweigen.

Metakognitionstheorie und Metakognitionsforschung lassen sich dann als ein Set von Praktiken begreifen, das ein spezifisches Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der ökonomischen Regulation von Subjekten produziert. Sie können den Lehrenden Angaben darüber machen, wie das ökonomische Subjekt funktioniert, was die Randbedingungen seiner Existenz sind, bis zu welchem Grad es maximierbar ist, wie es zu dieser Selbstproduktion motiviert werden kann und wie man es dazu bringen kann, in die Mittel seiner Selbstproduktion zu investieren.

Meine erste Analyse dieser grundlegenden diskursiven Figur – der Ökonomie des Selbst – hat sich weit vorgewagt, ohne ganz über die Voraussetzungen einer solchen Analyse zu verfügen. Zwar lässt sich zeigen, dass die Figur des sich ökonomisierenden Selbst im Metakognitionskonzept omnipräsent ist, aber die Figur steht isoliert da, ohne Verweise auf ein Ensemble, von dem her sie ihre Bedeutung erlangt und ohne Beziehung auf eine empirische Realität sich zu sich selbst verhaltender Subjekte. Zugleich ist sie der Kognitionspsychologie, in der sie auftaucht, äußerlich, denn jene konstituiert sich aufgrund von immanenten Prämissen

humanwissenschaftlicher Forschung, die aus sich selbst gänzlich evident sind, damit aber ihren eigenen Charakter als Produktionsmittel verdecken. Die Voraussetzungen der Analyse einer solchen Figur gilt es erst einzuholen, indem das Ensemble zu konstruieren ist, in dem sie ihre Bedeutung erlangt. Dies soll im Folgenden geschehen. Zunächst werde ich ein ganz anderes Verständnis von Reflexivität, nämlich das der Subjekt- und Bildungstheorie skizzieren, deren Bedeutung in der Pädagogik kaum von der Hand zu weisen ist. Auch hier soll sich das Selbst auf sich selbst beziehen, allerdings ganz ohne äußere Zwecke, es soll sich ausschließlich auf sich selbst stützen und sich selbst erschaffen. Diese Theorie des freien, des sich selbst befreienden Subjekts scheint ganz Antipode zur Metakognitionstheorie zu sein, und scheint ihr doch bisweilen zum Verwechseln ähnlich. Schließlich werde ich eine dritte Theorie der Subjektivität skizzieren, die an Foucault anschließt und die Subjektivität, Reflexivität und Selbstverhältnisse als Produkte gesellschaftlicher Machtverhältnisse begreift. Erst im Rahmen dieser Analytik der Gouvernementalität und einer Rekonstruktion der Geschichte differenter Subjektivierungspraktiken als machtvoller Selbstpraktiken wird die Figur der Ökonomie des Selbst ihren Kontext finden und wird das Metakognitionskonzept als eine Technologie begreifbar, die ein Wissen bereitstellt, wie die Subjekte zur ökonomischen Führung ihrer Selbst zu führen sind.

2.2 Die Selbstbezüglichkeit des Subjekts

Der Begriff der Reflexivität gehört zu den ehrwürdigsten der Philosophie und zu den unbestimmtesten zugleich. Er bezeichnet „das prüfende und vergleichende Nachdenken über etwas [...]“; im engeren Sinne die ‚Zurückbeugung‘ des Geistes nach Vollzug eines Erkenntnisaktes auf das Ich [...]. Das Denken des Gedachten, bzw. die Kritik des Denkens am Denken, die man als die philosophische Reflexion auffassen kann“ (Schischkoff 1991: 606). In der Alltagssprache meint Reflexion bzw. reflektieren so etwas wie „gründliches Nachdenken und Erwägen“. In zahlreichen Einzelwissenschaften taucht „reflexiv“ ebenfalls auf, wobei es sich meist um einen relativ technischen Begriff handelt, der Formen der Rückbezüglichkeit aller Arten von Objekten auf sich selbst bzw. auf Objekte ihrer eigenen Klasse bezeichnet. In der Grammatik beispielsweise wird eine syntaktische Konstruktion dann als reflexiv bezeichnet, wenn Satzsubjekt und Satzobjekt referenzidentisch sind, das heißt, wenn die mit dem Verb bezeichnete Tätigkeit sich auf das handelnde Subjekt rückbezieht (Lewandowski 1994: 862; Lyons 1971: 369). Zugleich kommt den natürlichen Sprachen generell die Eigenschaft der Reflexivität zu, denn in ihnen ist es möglich, Aussagen über Aussagen zu machen (Greimas 1971: 9). So verstanden führt Reflexivität zu einer unendlichen Reihe, denn wenn man Aussagen über Aussagen machen kann, dann kann man auch Aussagen über Aussagen über Aussagen über Aussagen usw. machen. Mit logisch-theoretischen Problemen dieser Art ist

auch die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung konfrontiert, wenn sie an den Begriff der Reflexivität anschließt. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte der philosophisch-pädagogischen Diskussion möchte ich im Folgenden darstellen.

2.2.1 Die Rückwendung des Subjekts

Der Topos einer denkenden Zurückwendung auf die eigenen Geistesakte und damit der Begriff der Reflexivität gewinnt mit der neuzeitlichen Subjekt- und Bewusstseinsphilosophie eine zentrale theoriestrategische Bedeutung. Indem Descartes das denkende Subjekt als eine von der Außenwelt klar unterschiedene Substanz imaginiert, die sich zweifelnd ihrer selbst vergewissert, wird dem Subjekt diese Erkenntnis seiner selbst zum unerschütterlichen Fundament des Wissens (vgl. Descartes 1915: 17, 22, 26). Oder anders: In der Rückwendung des Subjekts auf sich selbst vergewissert es sich nicht nur seiner Vollzüge, sondern gewinnt zugleich das Fundament für eine gesicherte Erkenntnis seiner Außenwelt. Diese klassische These, wie sie von John Locke und Gottfried Wilhelm Leibniz weitergeführt worden ist, impliziert eine Identität von Erkennendem und Erkanntem. Sie läuft darauf hinaus, dass in der Reflexivität dasjenige, was sich erkennt, dasselbe ist wie das, das dabei erkannt wird (vgl. Zahn 1992: 398).

Die Kritik an dieser These ist fast so alt wie die These selbst. Einen dieser Einwände hat Jean-Jacques Rousseau vorgebracht, dass nämlich im Akt des Erkennens, mit dem das Subjekt sich auf sich selbst zurück bezieht, dieses Subjekt sich selbst spaltet (vgl. Bürger 1998: 98ff). Es ist die Reflexion, die den Menschen vom Zustand der Natur trennt. Denn die Reflexion lässt ihn sich auf das Ich zurückziehen und vernichtet in ihm das Mitgefühl für die Anderen und das Andere (Rousseau 1983: 175). Die Reflexion ist für Rousseau damit ambivalent: Einerseits stellt sie als aktives Prinzip die Einheit der Gegenstände der äußeren Welt her, indem sie die Singularität der Bedürfnisse mit einem Netz von Zusammenhängen und Beziehungen verbindet, andererseits führt sie das Prinzip der Trennung und der Differenz ein. Sie zerbricht das sympathetische Bündnis, das zuvor den Menschen mit der Natur verbunden hat. Und so resümiert Jean Starobinski: „Als Preis für die Einheit, die sie in der gegenständlichen Welt errichtet, verdammt sie also das Bewusstsein zum Unglück der Trennung.“ (vgl. Starobinski 1984: 124)

Ähnlich wie Rousseau lehnt auch Kant es ab, ausgehend vom Denken und der Selbstreflexion des Subjekts die sichere Erkenntnis der Welt abzuleiten. Einem solchen Reflexionsbegriff bleibe „im bloßen Begriffe nichts übrig als das Innere überhaupt“ (Kant 1975: B 341). Kant schränkt nun die Bedeutung der Reflexivität ein. Er unterscheidet zwischen Vorstellung und Reflexion: Eine Vorstellung beziehe sich direkt auf erfahrbare Gegenstände, eine Reflexion hingegen beziehe sich nicht auf die Gegenstände, sondern auf das Verhältnis zwischen der Vorstellung von den Gegenständen und den Bedingungen ihrer Erkenntnis (Kant 1975: B 316ff). Eine

Reflexion ist demnach jene Bewegung des Denkens, die sich auf sich selbst zurückbeugt, indem sie über die Bedingungen des eigenen Denkens nachdenkt. Sie ist die Bewegung, in der Genese und Existenzbedingungen des Denkens beobachtet und hinterfragt werden. Aber die magische Einheit, die die Beziehung auf sich selbst bei Descartes begründet hat, jener geheimnisvolle Nexus, der die Kräfte der Moderne entfesselte, ist bei Kant gezähmt. Das Subjekt Kants ist keine einfache und mit sich identische Einheit. Deleuze weist darauf hin, dass Kant in gewisser Weise schon über den Satz Rimbauds, dass „ich ein anderer sei“ hinaus gewesen ist (Deleuze 1990: 10). Das Ich der Kritik der reinen Vernunft sei verdoppelt in eines, das in der Zeit ist und sich in dieser verändert, und in eines, das selbst die Synthese der Zeit hervorbringt, indem es zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheidet. „Für Kant handelt es sich um die Form der Zeit im Allgemeinen, die den Akt des Ichs und das Ich unterscheidet, dem dieser Akt sich zuschreibt: eine unendliche Abwandlung (Modulation)“ (ebd.: 11) Auch hier ist die Reflexion die Figur, die das feste Ich destruiert – wie bei Rousseau. Deleuze schreibt: „‘Form des Inneren’ bedeutet nicht nur, daß die Zeit uns innerlich ist, sondern daß unser Inneres uns selbst unentwegt spaltet, uns fortwährend entzweit: Eine Spaltung, die nicht bis zum Ende gelangt, da die Zeit kein Ende hat. Ein Tauschen, ein Schwanken, das die Zeit konstituiert.“ (ebd.)

In der Subjektphilosophie der Aufklärung enthält die Bestimmung der Reflexivität den Aufweis einer grundsätzlichen Potenzialität des Denkens, sich auf sich selbst zurückzubeugen – gewissermaßen eine anthropologische Aussage – und zugleich die Spur eines normativen Gehalts, in der der Mensch (zumindest im Allgemeinen) angehalten ist, sich der Kräfte und Vermögen seines Denkens in vollem Umfang zu bemächtigen. In der Subjektphilosophie wird die aufgewiesene Möglichkeit des Subjekts zugleich zum Horizont seiner Erfüllung. Sie wird sich des Verlustes der sympathetischen Beziehung zur Natur, die die Selbstunterwerfung des Subjekts impliziert immer wieder gewahr – bei Rousseau und unter anderen Vorzeichen Horkheimer und Adorno (Horkheimer/Adorno 1988: 50ff), aber sie hält dennoch und immer wieder aufs Neue am Subjekt fest. Auch wenn die Reflexion bei Kant sich zum Subjekt nicht konstitutiv, sondern zersetzend verhält, bleibt ihr plötzlicher Umschlag vom Zweifel zur Gewissheit das Omen der modernen Philosophie. Der magische Nexus des Subjekts an sich selbst wird, wie im nächsten Abschnitt zu zeigen ist, bereits von Kants unmittelbaren Nachfolgern rehabilitiert.

2.2.2 Die Heimkehr der Reflexionen

Während die Reflexion in der neuzeitlichen Philosophie als Ausgangspunkt und sicheres Fundament verstanden worden ist, wird sie in der modernen Philosophie zu einer Kraftlinie, die das Subjekt sowohl konstituiert als auch spaltet, die Ambivalenz der Moderne ist bei Rousseau und Kant vorweggenommen. Beide betonen, dass die Reflexion den Charakter einer Kraft habe, aber sie betonen zugleich ihre Begrenztheit, die entweder in ihrer Ambivalenz beruht – also in einem Nachteil –

oder in ihrer notwendigen Selbstbegrenzung – also in etwas, das ihr auferlegt ist, das ihr auferlegt werden muss, das sie sich selbst auferlegen muss. Die spätere idealistische Philosophie hat im Gegensatz zu diesen Einschränkungen versucht, die Kraft, die die reflexive Bewegung entfaltet, nochmals zu überbieten, indem sie die Konzeption der Reflexion als sich zurückbeugender Kraftlinie radikalisiert und die durch sie konstituierte Spaltung zu sich selbst zurückkehren lässt. Reflexion ist dabei – wie Foucault in der Ordnung der Dinge argumentiert – die Bewegung des Denkens selbst: „So hat sich von Hegel bis zu Marx und bis zu Spengler das Thema eines Denkens entfaltet, das durch die Bewegung, in der es sich vollzieht – erreichte Totalität, gewaltsames Wiederergreifen im Höhepunkt des Mangels, Sonnenuntergang – sich in sich selbst beugt, seine eigene Fülle beleuchtet, seinen Kreis vollendet, sich in allen fremden Gestalten seiner Odyssee wiederfindet und bereit ist, in demselben Ozean zu verschwinden, aus dem es einst hervorgegangen ist.“ (Foucault 1974: 402)

In der idealistischen Subjektphilosophie, genauer gesagt von Fichte bis Husserl, zielt die Bewegung der Reflexion auf einen Bewusstseinsprozess, der in einem auf die eine oder andere Weise „absoluten“, „reinen“ oder „bereinigten“ Ich sein Ziel hat (vgl. Zahn 1992: 398). Dies möchte ich an der Philosophie Hegels zeigen. Dieser begreift die Reflexion als Akt der Erkenntnis und damit als einen Akt, der eine Differenz konstituiert. Die Reflexion ist für Hegel damit die trennende Tätigkeit überhaupt. Zugleich ist die Reflexion die dialektische Bewegung des Werdens und Übergehens. „Das Werden im Wesen, seine reflektierende Bewegung, ist daher die Bewegung von Nichts zu Nichts und dadurch zu sich selbst zurück“ (Hegel 1992: 14). In der Bewegung der Reflexion schließt eine Reflexion an die andere an, aber nicht als einfache Serie von Reflexionen, denn während eine erste Reflexion trennt, also negiert, schließt eine weitere Reflexion eine Negation an diese Negation an. Diese Negation der Negation führt zu einem Dritten als Resultat, in dem das von der ersten Negation negierte aufgehoben ist. Aufhebung aber hat eine mehrfache Bedeutung: aufgehoben als aufbewahrt und aufgehoben als in seiner Gültigkeit beendet. Auf diese mehrfache Bedeutung weist Hegel hin: „Das Aufheben stellt eine wahrhaft gedoppelte Bedeutung dar, welche wir an dem Negativen gesehen haben; es ist ein Negieren und ein Aufbewahren zugleich.“ (Hegel 1993: 94) Im Fortschreiten dieses Prozesses von Reflexion zu Reflexion geht qua Aufhebung das einmal Erkannte zwar in seinem So-Sein verloren, bleibt aber doch im neu Erzeugten aufbewahrt. Da das Getrennte also aufbewahrt wird, werden in der Dynamik der Reflexivität die von ihr gesetzten Differenzen gewissermaßen akkumuliert. Dem Geist geht das einmal Unterschiedene nicht verloren. Auf diese Weise und im Fortschreiten dieses Prozesses kann der „Geist als Bewusstsein“ (Hegel 1970: §418) die Gewissheit seiner selbst zur Wahrheit erheben (ebd.).

2.2.3 Die Bildung des Subjekts

Dieses Motiv der Akkumulierbarkeit von Reflexionen, in der die zunächst gesetzte Differenz in den ihr nachfolgenden Setzungen mitgenommen und integriert wird, ist zu einem der wichtigsten Ausgangspunkte der klassischen Bildungstheorie geworden. Denn in dem selben Maß wie der Geist als Bewusstsein die reflexiv gesetzten Differenzen nicht verliert, lässt sich nun die Möglichkeit eines Bildungsprozesses realer, empirischer Subjekte behaupten, in dem diese qua Reflexivität in einen Expansionsprozess geraten. Das gebildete Subjekt hat schlussendlich seine gesamte äußere Welt qua Aneignung zu einer Bestimmung in sich selbst gemacht und ist in diesem Prozess der Aneignung zugleich zu sich selbst gekommen (z. B. Klafki 1964; vgl. Forneck/Wrana 2003: 76).

Die klassische Bildungstheorie ist insofern dem Metakognitionskonzept nicht unähnlich, als auch hier das Subjekt sich selbst zum Territorium wird, von dem aus es agiert. Aber das Ziel dieses Agierens besteht nicht in einer leeren ökonomischen Form, die durch Verschiedenes ersetzbar wäre, sondern ganz allein im Subjekt selbst. Bildung ist dann und nur dann im vollen Sinn Bildung, wenn sie das Subjekt als einzigen Einsatz hat: nicht nur als Ausgangs- und Endpunkt des Bildungsprozesses wie in der Metakognitionstheorie, sondern auch noch als sein einziger legitimer Zweck. Die Expansion des Subjekts zielt nicht auf einen äußeren Nutzen, sondern nur auf das Subjekt selbst. In der Aufklärung und schließlich im Neuhumanismus wird das Subjekt sich selbst zum Ziel und der Selbstbezug des Subjekts damit totalisiert. Der historische Prozess, in dem diese Setzung der Selbstbeziehung als Selbstzweck – autofinis – sich ereignet, kann man als Autofinalisierung des Selbstbezugs fassen (vgl. Kapitel 2.3.2). In der Legitimation öffentlicher Erwachsenenbildung ist dieses Motiv des Subjekts als einzig legitimer Zweck seiner bildenden Tätigkeit nach wie vor ein zentrales Motiv, auch um die Zumutungen einer „Ökonomisierung des Erwachsenenbildung“ argumentativ abzuwehren (vgl. Wittpoth 2005: 28).

Koller resümiert, dass die mit dem klassischen Bildungsdenken verbundene Konzeption sich um zwei Pole zentriert: „Um einen Begriff von Selbstbestimmung, die als Voraussetzung und Ziel sowohl der individuellen wie der Gattungsentwicklung gilt, sowie um die Vorstellung einer Einheit, die nicht nur den Bezug der individuell verschiedenen Einzelsubjekte auf ein übergeordnetes Ganzes, sondern auch den inneren Zusammenhang des Subjekts gewährleistet.“ (Koller 2001: 37) Gerade diese beiden Momente der Selbstbestimmung und der Einheit machen die Autonomie des erwachsenen Subjekts aus, das die bürgerliche Erwachsenenbildung bisher geleitet hat (z. B. Otto 2005: 6).

2.2.4 Die Dezentrierung und Deterritorialisierung des Subjekts

Diese Form der idealistischen Subjektphilosophie und ihr Begriff von Reflexivität wurden vielfach kritisiert und widerlegt. Der Marxismus hat auf die materiellen

Bedingungen jeder Erkenntnis und Subjektivität hingewiesen, die Evolutionsbiologie zeigte, dass der Mensch von seiner tierischen Herkunft determiniert ist, die Psychoanalyse hat nachgewiesen, dass das Ich Gefangener im eigenen Haus ist, die posthusserlsche Phänomenologie hat die Leiblichkeit als unhintergehbare Bedingung und Begrenzung jeder Selbsterkenntnis aufgezeigt. Die Moderne treibt das Subjekt in die unlösbare Aporie einer transzendental-empirischen Dublette. Einerseits soll es Grundlage des Erkennens sein und autonom seine Welt setzen. Andererseits zeigen die Wissenschaften vom Menschen immer wieder auf Neue, dass es grundlegend determiniert ist. Forneck resümiert: „Die moderne Wissenschaft, die sich dem Menschen nun zuwendet und ihm erkenntnistheoretisch einen besonderen Platz zuschreibt, dezentriert jedoch damit das Subjekt, indem sie deutlich werden lässt, daß es keine exponierte, voraussetzungslose Position mehr einnimmt: Das Subjekt ist entgegen dem Selbstverständnis der Moderne nicht länger voraussetzungsloses Subjekt.“ (Forneck 1992: 71) Dem transzendentalen freien Subjekt steht das empirische, unfreie Subjekt gegenüber und beide bilden gemeinsam eine empirisch-transzendente Dublette. Das Ich hat eine doppelte Stellung in der Welt, es findet sich als empirisches Objekt unter anderen Objekten (anderen Ichs) vor und ist zugleich transzendentes Subjekt gegenüber der Welt im Ganzen. Die Form der Dublette, die das Denken des Subjekts annimmt, und die es permanent zwischen den beiden Polen der Freiheit und der Unterwerfung oszillieren lässt, beschrieben zu haben, ist eine der entscheidenden Leistungen von Foucaults *Ordnung der Dinge*. Mit der Entstehung der modernen Wissenschaften der Biologie, der Ökonomie und der Philologie an der Schwelle zum 19. Jahrhundert erscheint „der Mensch mit seiner nicht eindeutigen Position als Objekt für ein Wissen und als Subjekt, das erkennt: Unterworfenen Souverän, betrachteter Betrachter, taucht er an jener Stelle des Königs auf...“ (Foucault 1974: 377).

Bildungstheorie – und mithin eine Theorie der Erwachsenenbildung, wenn sie bildungstheoretisch vorgeht – verstrickt sich unweigerlich in diese Problematik. Sie muss die Entwicklung des Individuums als eine entwerfen, in der es sich aus seinen Kräften heraus zu einem Subjekt schafft. Aus dem Menschen soll ein Mensch werden. Der Begriff des Menschen faltet sich auf sich selbst zurück, er wird zum Ausgangspunkt und Endpunkt von Bildung. Die empirisch-transzendente Dublette spiegelt sich also noch einmal in einer bildungstheoretischen Aporie: Gäbe es einen einfachen Begriff des Menschen, wäre „Bildung“ weder denkbar noch nötig. Die Begriffe „Mensch“ und „Subjekt“ müssen sich verdoppeln, damit die Rede von Bildung überhaupt sinnvoll wird. Sie sind dann aber keine Zeichen mehr, die auf eine bestimmte einfache Sache zeigen, sondern komplexe, schillernde Begriffe, weil sie immer zugleich auf zweierlei verweisen: auf die einzelnen konkreten Menschen und auf den allgemeinen Menschen, auf die empirischen Subjekte und das transzendente Subjekt. Man kommt in dem Versuch, zu bestimmen und zu begreifen, was ein/das Subjekt sei, nie zum Ende, weil das Subjekt im modernen Diskurs ein notwendig vielstimmiger Begriff ist.

In den Erziehungswissenschaften wurden diese Grundlagenprobleme der Bildungstheorie eingehend diskutiert. Als einer der Ausgangspunkte der Diskussion lässt sich das zweibändige Sammelwerk *Diskurs Bildungstheorie* (Hansmann/Marotzki 1988) nennen. Die dort vertretene These ist, dass nach der Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den Lernbegriff im Zuge der Reformen der 60er-Jahre in der pädagogischen Theoriebildung Lücken entstanden sind, die der Lernbegriff ebenso wenig zu füllen in der Lage sei wie die neu eingeführten Ersatzbegriffe Identität, Sozialisation etc. Während es also zunächst um eine Renaissance der Bildungstheorie ging, wurden in den folgenden Jahren heftige Debatten über die (Un-)Möglichkeit derselben geführt (z. B. Benner/Lenzen/Otto 1992; Marotzki/Sünker 1992). In der poststrukturalistischen Kritik am Subjektbegriff sind schließlich die theoretischen Grundlagen pädagogischen Denkens im Ganzen dekonstruiert worden. Die kritische Diskussion schloss v. a. an Michel Foucault (z. B. Pongratz 1989, 1990; Forneck 1992; Schäfer 1996; Meyer-Drawe 1990, 1996; Ricken 1999; Pongratz/Wimmer/Nieke/Masschelein 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004), an Jacques Derrida (Masschelein/Wimmer 1996; Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001) und an Jean-François Lyotard (Meder 1987; Koller 1999) an.

Die poststrukturalistische Kritik hat diese Dezentrierung, die dem zentrierten Subjekt selbst widerfährt, beobachtet und zugleich forciert und radikalisiert. Die eigentliche Stoßrichtung der Subjektkritik ist nicht die These, dass das Subjekt verschwinde, wie am Ufer des Meeres ein Gesicht im Sand (Foucault 1974: 462), sondern zum einen, dass seine doppelte Konstruktion als empirisch-transzendente Dublette eine unangemessene Theorie sei, um Subjektivität und Subjektivierung zu begreifen. Das Unerhörte jener modernen Subjektkonzeption bringen Dreyfus und Rabinow auf den Punkt: „Die Moderne beginnt mit der unglaublichen und unpraktikablen Vorstellung von einem Wesen, das Kraft seiner Versklavung Souverän ist, einem Wesen, dessen Endlichkeit es ihm erlaubt, die Stelle Gottes einzunehmen.“ (Dreyfus/Rabinow 1987: 54) Zum anderen richtete sich die Kritik an der Subjekttheorie gegen ihre gesellschaftliche Funktion als Abgrenzungs- und Ausschlusskriterium. Im Namen des Subjekts wurden – so Schäfer – Sinnlichkeit, Körperlichkeit und Begehren bekämpft (Schäfer 1996: 14). Bildung erscheint aus dieser Perspektive als Prozess der Unterdrückung. Die Vernunft, zu der sie führen soll, erscheint als Instrument des sozialen Unterwerfungsprozesses, der Subjekte zu Subjekten konstituiert: „Die empirisch-konkrete Individualität wird damit als Ergebnis eines Unterdrückungsprozesses durch soziale Bedingungen wie durch Vernunftansprüche begreifbar. Als etwas aber, das in der zugemuteten Dialektik von Allgemeinem und Besonderem nicht aufgeht, das sich als Nicht-Identisches letztlich nicht begreifen und damit: formen läßt, gibt diese unterdrückte Individualität den Ansatzpunkt nicht nur für Gesellschaftskritik ab, sondern auch für Vernunftkritik, für eine Kritik an der normativen Gleichsetzung von Subjektstatus und allgemeiner Vernunft. Das Insistieren auf der unhintergehbaren Freiheit des empirischen Individuums führt so letztlich zu dem, was man heute die Dezentrierung des abstrakten Vernunftsubjekts nennt.“ (ebd. S. 14)

Reflexivität lässt sich im Poststrukturalismus zwar immer noch als Bewegung verstehen, die die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis hintergeht, aber anders als bei Hegel ist den damit gesetzten Differenzen die Akkumulation verwehrt. Jacques Derrida bestimmt die Bewegung der Reflexivität nicht als Aufhebung, sondern als *différance*, als eine Unterscheidung, die nur als Verschiebung zu begreifen ist. Es handelt sich um eine Verschiebung, die nicht der Ökonomie des Gewinns folgt: „Entgegen der metaphysischen dialektischen ‚Hegelschen‘ Interpretation der ökonomischen Bewegung der *différance* muß man hier ein Spiel zulassen, in dem, wer verliert, gewinnt, und in dem man mit jedem Zug gewinnt und verliert.“ (Derrida 1988: 49) Die Reflexion bleibt notwendig gebrochen, denn es gibt immer eine Andersheit, die „von jedem Prozeß der Vergegenwärtigung, der sie aufruft, sich in Person zu zeigen, unterschlagen“ wird (ebd.). Damit kehrt sich das Verhältnis von Subjekt und Welt bzw. Diskurs um: Während die Subjektphilosophie bis Husserl das Subjekt als Selbst-Bewusstsein, als Selbst-Gegenwart, als Selbst-Wahrnehmung der Gegenwart begriffen hat, zeigt das Denken der *différance*, dass diese Anwesenheit des Subjekts nur unter der Bedingung an Bedeutung gewinnt, dass es sich in das System von Differenzen einschreibt, das jede Sprache ist, mithin, indem es sich dem Spiel der *différance* anheim gibt. Derrida folgert: „Es kommt also dazu, dass die Gegenwart – und besonders das Bewusstsein, das Beisichsein des Bewusstseins – nicht mehr als die absolute Matrixform des Seins, sondern als eine ‚Bestimmung‘ und ein ‚Effekt‘ gesetzt wird. Bestimmung oder Effekt innerhalb eines Systems, das nicht dasjenige der Gegenwart, sondern das der *différance* ist, und die Opposition von Tätigkeit und Passivität ebensowenig zulässt, wie die von Ursache und Wirkung oder die von Unbestimmtheit und Bestimmtheit und so weiter, so daß man weiterhin, um das Bewusstsein als einen Effekt oder eine Bestimmung zu bezeichnen, aus strategischen Gründen, die mehr oder weniger luzide erwogen und systematisch kalkuliert werden können, nach dem Wortschatz dessen, was man da abgrenzt – ent-grenzt –, verfährt.“ (ebd.: 46) Das starke Subjekt und seine Territorialität, wie es in der Bildungstheorie und auch in der Metakognitionstheorie gedacht worden ist, dezentriert und deterritorialisiert sich in der *différance*, dem Spiel der Differenzen, das ihr vorausgesetzt ist, und das das Subjekt reflexiv nicht einholen kann. Das Subjekt ist immer dann, wenn es ganz bei sich zu sein versucht, bereits verschoben, ein Anderes – und das Prinzip der Verschiebung, der Verräumlichung und Temporalisation bringt das Subjekt als immer wieder Anderes hervor.

Damit zeichneten sich nach Einschätzung von Hermann Forneck zwei Linien der Kritik am Subjektbegriff ab: die Erste hintergeht die „metaphysische Unterstellung der Unbedingtheit des transzendental konzipierten Subjekts“ (ebd.) sprachanalytisch, während die Zweite auf den „konstitutiven Zusammenhang von Rationalität, Subjekt und Herrschaft“ (Forneck 1992: 295) hinweist. Diese zweite Linie, die Subjektivität auf Machtverhältnisse zurückführt, möchte ich im nächsten Kapitel weiter ausführen. Aber auch die erste Linie, die das Subjekt nur noch in der gebrochenen

Reflexion einer Verschiebung in die Andersheit denkt, bleibt für das Folgende bestimmend.

2.2.5 Fazit: Die deterritorialisierte und dezentrierte Reflexivität

Während die klassische Bildungstheorie und Theorie der Moderne das Subjekt zum Zentrum des Denkens macht, und dessen Autonomie als Ausgangspunkt und Endpunkt des Bildungsprozesses setzt, dethematisiert sie die Machtverhältnisse, in denen es konstituiert wird. Diese Situation hat sich mit der poststrukturalistischen Kritik an der Bildungstheorie geändert. Die Macht wird als eine beschrieben, die das Subjekt permanent durchkreuzt (vgl. Schäfer 2004). Seine Autonomie wird weder als dem Bildungsprozess vorausgesetzt noch als das Ziel fortschreitender Emanzipation gedacht, vielmehr wird sie als Ergebnis einer Disziplinierung betrachtet, die „die äußere Herrschaft ins Innere des Subjekts verlagert und dieses so zur Instanz seiner eigenen Unterwerfung macht“ (Koller 2001: 41). Insofern bereits die Bildungstheorie Reflexivität nicht einfach als Selbstbeobachtung, sondern als die Bewegung der Selbstkonstitution des Subjekts gedacht hat, tritt mit der poststrukturalistischen Kritik in den Blick, dass dieser Akt der Selbstkonstitution ein Akt der Unterwerfung ist. Das von der Reflexivität implizierte Selbstverhältnis des Subjekts kann dann als Moment von Machtverhältnissen verstanden werden.

Ausgehend von der Perspektive der „gebrochenen Reflexivität“ kann das Ideal eines sich selbst ökonomisierenden Subjekts der Metakognitionstheorie insofern kritisiert werden, als die Metakognitionskonzepte einen blinden Fleck aufweisen und verdecken, dass sich das Subjekt über Formen der Selbstunterwerfung konstituiert. Es kann deutlich gemacht werden, dass die Bildungstheorie ein höheres Problembewusstsein bezüglich der Problematik von Subjektivität und Reflexivität hat, ein Problembewusstsein, das sie bereitwillig mit einem Technologiedefizit bezahlt. Aber diese Kritik bleibt unbefriedigend, weil das Subjekt noch in seinem Gebrochensein zu abstrakt gefasst wird. Es läuft Gefahr, erneut zur nicht-gesellschaftlichen Figur zu werden und dabei stehen zu bleiben, dass das Subjekt ein Machtverhältnis darstellt, ohne zeigen zu können, wie dieses Machtverhältnis sich in ihm vollzieht.

Auf diese Mängel der poststrukturalistischen Theorie reagiert in den letzten Jahren eine Neujustierung derselben, die an Foucaults Studien zur Gouvernementalität anschließt. Sie betrachtet Reflexivität und Subjektivierung als eingeschrieben in ein Feld gesellschaftlicher Praxen der Regierung seiner selbst und anderer und zielt auf ein empirisches Forschungsprogramm. Zugleich ist die Rezeption in der Pädagogik breiter angelegt als bisher. Sie konzentriert sich nicht mehr auf die Bildungstheorie, sondern hat sich auch in den verschiedenen Teildisziplinen realisiert. Diese Perspektive, die auch meine eigene Untersuchung leitet, werde ich im Folgenden darstellen.

2.3 Subjektivierung und Selbstpraktiken

2.3.1 Eine Analytik der Regierung von Subjektivität

Die governmentality studies bilden eine internationale und interdisziplinäre Forschungsrichtung, in der der Zusammenhang von Machtverhältnissen und Subjektivierungspraxen sowie die Relationen und Transformationen gesellschaftlicher Handlungsfelder wie der Wirtschaft, dem Staat, der Versicherungsbranche, dem Gesundheitswesen oder dem Bildungswesen untersucht werden. Das Stichwort zur Analyse der „Gouvernementalitäten“ hat Michel Foucault in den Vorlesungen am Collège de France aus den Jahren 1978 und 79 geliefert (Foucault 2004), an die eine Reihe von Studien französischer Sozialwissenschaftler/-innen angeschlossen haben. Diese Forschungen wurden in den 90er-Jahren im englischsprachigen Raum breit rezipiert; dort wurde auch der Begriff der governmentality studies geprägt (vgl. im Überblick Dean 1999; Lemke 2000). Erst seit einigen Jahren sind die Studien zur Gouvernementalität auch ein Ansatz in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, 2004; Reichert 2004; Pieper/Rodríguez 2003) und erst kürzlich sind die Vorlesungen Foucaults zur *Geschichte der Gouvernementalität* einem öffentlichen Publikum zugänglich gemacht worden (Foucault 2004).

Der Begriff der Regierung bzw. der Regierungsweisen erfüllt für das heterogene und interdisziplinäre Ensemble von Themen und Forschungsfeldern eine Scharnierfunktion. Unter Regierung werden dabei Praxen verstanden, mit denen Subjekte geführt und geleitet sowie zur Selbstführung und Selbstleitung angehalten und aktiviert werden sollen. Anders formuliert umfasst Regierung „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels deren man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996a: 118). Sie beschränkt sich also weder auf staatliches Handeln, noch betrachtet sie dieses als allgemeines Modell des Regierens, sondern untersucht im umfassenden Sinn die Technologien, auf das Verhalten anderer einzuwirken und die Objekte der Regierung (Individuen, Bevölkerungen, Kompetenzen, Reichtümer etc.) auf Zwecke hin zu steuern und zu regulieren. Darin ist sie dem Begriff der „governance“, der in neuen Steuerungsmodellen vor allem im Kontext der Europäischen Union gebraucht wird nicht unähnlich (vgl. Brösenmeister 2004: 26ff). Während „governance“ jedoch unmittelbarer eine Kunst der besseren Regierung sowie die „heute“ angemessene Form der Regierung zu sein beansprucht, ist Gouvernementalität eine analytische und kritische Kategorie, um Formen der Lenkung, der Steuerung und der Beeinflussung der „Dinge“ im Kontext zu analysieren. Der Regierungsbegriff bekommt dabei die Funktion eines analytischen Bindeglieds zwischen Subjektivierungsstrategien, Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 8).

Das empirische Material, an dem sich die governmentality studies in der Regel abarbeiten, sind die vielfältigen Beschreibungen des Regierens, die Anleitungen und Ratgeber, die Diskussionen und Debatten über die Ausübung von Macht. Hinzu treten andere Artefakte der Machtausübung wie Gesetze, Vorschriften, Verfahren, Bauweisen von Gebäuden, Hinweisschilder, Formen der Arbeitsorganisation, räumliche und zeitliche Arrangements etc. Die Machtpraktiken werden in diesen Dokumenten in einer Art Mikrophysik der Macht (Foucault 1976) auf ihre komplexen Verbindungen, Abhängigkeiten und Folgen untersucht. Zwar findet diese Untersuchung immer mit dem Blick auf Ensembles gesellschaftlicher Verhältnisse statt, die ihren Kontext bilden, aber ihre Stärke liegt nicht in der Universalisierung, sondern in der Spezifizierung der Erkenntnisse. Es kommt nicht darauf an, ein allgemeines Schema, wie die Macht funktioniert, auf verschiedene Gegenstände anzuwenden, sondern vielmehr, die differenten und heterogenen Subjektivierungspraxen in ihren kapillaren Verästelungen in den alltäglichen Handlungsweisen zu suchen (vgl. Rieger-Ladich 2004: 208).

Praxen der Subjektivierung und die Rolle von Selbstpraktiken in aktuellen Subjektivierungspraxen gehören zu den thematischen Schwerpunkten in den governmentality studies. Im Gegensatz zur Metakognitionstheorie und zur philosophischen Theorie der Reflexivität wird das Subjekt nicht als anthropologische, also ahistorische und agesellschaftliche Form betrachtet, die entweder den lernenden Individuen vorausgesetzt oder von ihnen im Bildungsprozess einzuholen ist, sondern als historisch und gesellschaftlich gesetztes Subjekt. Die Unmittelbarkeit von Erfahrung, die der Subjektivität anhaftet, wird dabei gerade nicht als unmittelbar, sondern als Resultat von Verhältnissen betrachtet. Der entscheidende Neuansatz einer Subjekt- und Handlungstheorie, die an Foucault anschließt, besteht in einer Umkehrung der theoretischen Prämissen: Die Handlungen werden nicht vom Subjekt, von seinen Entscheidungen und seinen Intentionen her gedacht, vielmehr wird umgekehrt das Subjekt von den Praktiken her gedacht, die auf es einwirken und die es verändern und transformieren. Wenn man von „Erfahrung“ spricht, dann ist diese nicht der subjektive Faktor, mit dem das Individuum die objektive Welt transformiert. Das Subjekt ist das Resultat eines herstellenden Erfahrungsprozesses und nicht der Ausgangspunkt der Erfahrung (vgl. Lemke 1997: 267). Diesen Prozess der Herstellung untersucht Foucault als Subjektivierung (Foucault 1990: 144). Das Subjekt ist also weit davon entfernt, ein Welt konstituierendes Subjekt zu sein; oder wie Opitz formuliert: „Das Subjekt ist [...] in Immanenzbeziehungen eingeflochten, das Modell des Gewebes hat bei Foucault das der Intentionalität ersetzt.“ (Opitz 2004: 70)

Es ist aber ein Missverständnis der poststrukturalistischen Position, zu unterstellen, dass dieses Subjekt passiv sei, dass es nicht in der Lage wäre, Subjektivierungspraktiken auf sich selbst anzuwenden, dass es unfähig wäre, sich reflexiv auf sich selbst zu beziehen, dass es nicht über die Fähigkeit verfügen würde, die Verhältnisse zu gestalten. Allerdings sind diese Praktiken ihrerseits gesellschaftlich und entspringen nicht dem Subjekt als Ursprung. Was das Subjekt vermag, ist der Bruch, die Ver-

schiebung, der Gebrauch, die Differenz. Diese Rolle des Subjekts herauszuarbeiten, die im traditionellen Sinn weder passiv noch aktiv ist, ist eines der Anliegen dieser Arbeit. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, nicht vom unterworfenen/unterwerfenden Subjekt her zu denken, sondern ausgehend von Selbst- und Herrschaftspraktiken. Foucault fordert jedenfalls, man müsse „die Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Technikformen – Herrschaftstechniken und Selbsttechniken – untersuchen. Man muss die Punkte analysieren, an denen die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt. Und umgekehrt muss man jene Punkte betrachten, in denen die Selbsttechnologien in Zwangs- und Herrschaftsstrukturen integriert werden.“ (Foucault 1993a: 203ff; zit. n. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 29)

Mit dem Insistieren auf der Forderung, Selbst- und Herrschaftspraktiken zusammenzudenken, wird eine andere Interpretation des Spätwerks Foucaults vorgelegt, als in den 90er-Jahren in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften üblich war. Viele waren der Auffassung, dass Foucaults thematische Wahl für die Selbstpraktiken, die Ästhetik der Subjekte und die Geschichte der Sexualität als Rückkehr zur Theorie des autonomen Subjekts zu begreifen sind (z. B. Honneth 1990: 17; Fink-Eitel 1990: 98ff). Der Verweis auf die gänzlich anderen Anschlüsse an das Spätwerk im internationalen Kontext, die Rekonstruktionsarbeit von Thomas Lemke zur Entwicklung der Machttheorie Foucaults (Lemke 1997) und schließlich die Herausgabe der Vorlesungen (Foucault 2004) haben dieses Bild deutlich verändert. Vor diesem Hintergrund können Selbstpraktiken im Sinne Foucaults schwerlich außerhalb einer Analytik der Gouvernamentalität und damit einer Theorie der Macht betrachtet werden; eine Rückkehr zu einem emphatischen Subjektbegriff lässt sich im Werk Foucaults dann nicht mehr ausmachen (vgl. Opitz 2004: 78).

Das Selbst ist weit davon entfernt, das Andere der Macht zu sein. Niklas Rose argumentiert, dass gerade in der Analyse der Ensembles von Selbst- und Herrschaftspraktiken die analytische Stärke der Studien zur Gouvernamentalität liege. Im Gegensatz zur Relation von Subjekt und Macht in anderen Theorien – auch in vielen Ansätzen der Weiterbildung – wird die Macht als etwas betrachtet, das nicht gegen, sondern durch Subjektivität operiert. Rose schreibt: „Wir denken Macht oft in Bezug auf Beschränkungen, die Subjektivität dominieren, verweigern und unterdrücken. Foucault dagegen analysiert Macht nicht als Negation von Vitalität und Möglichkeiten der Individuen, sondern als Schaffung, Formung und Verwendung von Menschen als Subjekte. Macht arbeitet durch, nicht gegen, Subjektivität“ (Rose 2000: 9). Zugleich – so Rose weiter – werde die Macht üblicherweise dem Öffentlichen und Gesellschaftlichen und die Subjektivität dem Privaten zugeordnet, während in den Gouvernamentalitätsstudien alle Praktiken als von Machtverhältnissen durchzogen gedacht werden. Gerade die Überschreitung der Grenzen zwischen Privatem und Öffentlichem, zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Mikro- und Makroebene macht ihre Stärke aus und macht sie für erziehungswissenschaftliche Problematisierungen attraktiv.

Während Foucault die Geschichte der Regierungsweisen von der Antike bis zum Neoliberalismus des 20. Jahrhunderts untersucht hat, verstehen die governmentality studies sich in der Regel als Programm einer Analyse der *Gouvernementalität der Gegenwart* (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, 2004). Die gegenwärtigen Regierungspraxen werden dabei als „neoliberale Gouvernementalität“ und als „Ökonomisierung des Sozialen“ begriffen. Lemke, Krasmann und Bröckling schreiben hierzu: „Im Rahmen neoliberaler Politik signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und den anderen zu verändern.“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 30) Sie formulieren damit auch den Anspruch, in der Analyse des Neoliberalismus über ökonomistische und ideologiekritische Ansätze hinaus zu gehen (ebd.: 18). Der „Staat“ wird dabei nicht als Ausgangspunkt und Zentrum der Macht begriffen, sondern als eine Form, die die Machtverhältnisse annehmen. Die gegenwärtigen Transformationen staatlichen Handelns, die aus der Perspektive anderer Theorien als „Rückzug des Staates“ dechiffriert werden, deuten die governmentality studies demzufolge als politisches Programm und als Strategie, die den Regierungspraktiken implizit ist (vgl. Lemke 2003: 271). Die Regierungspraktiken nehmen eine andere Form und damit eine andere Rolle an. Anstatt gewünschte Zustände durch direktives Handeln unmittelbar herzustellen, bestehen die Regierungspraktiken darin, die Subjekte zu aktivieren und zur selbsttätigen Herstellung dieser Zustände zu motivieren. Diese Veränderung der Regierungsweisen zieht auch eine Transformation staatlicher Institutionen bzw. staatlicher Unterstützung und Setzung von Rahmenbedingungen für öffentliche zivilgesellschaftliche Institutionen wie der Weiterbildung nach sich (vgl. Forneck/Wrana 2005: 160).

Eine Analytik der Gouvernementalität, die ihr theoretisches Zentrum in Praxen des Führens und Leitens anderer hat, ist für die Erziehungswissenschaften ein bedeutendes Theorieangebot, weil sich die Makroebene der Transformation des Bildungswesens und die Mikroebene der Subjektivierung als Bildung und Erziehung zusammendenken lassen. Nicht zuletzt erscheint dann die Erziehung selbst als gouvernementale Macht par excellence. So hat Käte Meyer-Drawe die Pädagogik dazu aufgefordert, an die Studien zur Gouvernementalität anzuschließen, um diejenigen Wahrheitsspiele zu untersuchen, „die Menschen auf der Grundlage spezieller Techniken spielen, um sich selbst zu verstehen“ (Meyer-Drawe 1996: 662). Die Rezeption des Ansatzes in den pädagogischen Teildisziplinen hat aber gerade erst begonnen. Es gibt Analysen zur pädagogischen Theorie und zum Bildungswesen (Liesner 2004; Dzierbicka/Sattler 2004; Horlacher 2005), zum europäischen Hochschulraum (Masschelein/Simons 2002; Simons 2002), der europäischen Bildungspolitik im Allgemeinen (Dzierbicka 2006), zur Sozialpädagogik (Kessl 2005), zur Schule (Pongratz 1990, 2004; Lehmann-Rommel 2004, Caruso 2003), zur Bildungsökonomie der Weiterbildung (Wrana 2003), zum selbstgesteuerten Lernen (Forneck 2002b, 2004, 2005; Forneck/Wrana 2005), zu sozialem Ausschluss, Exklusion und Hartz-Gesetzgebung (Bohlender 1998; Köller 2004; Marinis 2000;

Faulstich 2004; Wrana 2005b), zu Bildungsbedarfsplanung (Langer/Ott/Wrana 2006), zu Selbstmanagement und Führungstechniken in der beruflichen Bildung und Organisationsentwicklung (Bröckling 2000, 2003), zu Anti-Agressionstrainings für Jugendliche (Krasmann 2000) und zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung (Franz 2005; Forneck/Wrana 2005).

Im Folgenden möchte ich die Problematik der Selbstpraktiken, des Subjekts und der Techniken der Subjektivierung weiter ausarbeiten und eine „Geschichte der Weiterbildung“ aus dieser Perspektive rekonstruieren. Dabei werde ich historische Formen reflexiver Praktiken, insbesondere reflexiven Schreibens in die etablierten Ensembles von Selbst- und Herrschaftspraktiken einordnen. Dies kann über weite Strecken nur eine Skizze sein, die weitere Studien erfordert. Es kam mir dabei darauf an, eine in sich stimmige und für empirische bzw. historische Fragestellungen anschlussfähige Arbeitsgrundlage zu entwerfen. Fragen, die aus differenten Interpretationen der Arbeiten Foucaults entstehen, werde ich nur ansprechen, wenn ihre Diskussion diesem Ziel dient.

2.3.2 Die Entstehung der Selbstpraktiken

Die Entstehung von Selbstpraktiken und Formen der Subjektivität hat Foucault in der Kultur des antiken Griechenland beobachtet. Es handelt sich bei den Selbstpraktiken um Praktiken, die es „Individuen ermöglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, dass sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen (Foucault/Sennet 1984: 35) Foucault erweitert den Begriff der Reflexivität und kritisiert an der Subjektphilosophie, dass sie diesen immer kognitiv auf das Bewusstsein seiner selbst verkürzt habe. Anhand der antiken Texte zeigt Foucault aber, dass das Selbstbewusstsein ein integraler Teil einer umfassenden Bezugnahme auf sich selbst war, die ebenso Formen der Transformation und der Selbstunterwerfung umfasste. Exemplarisch für diesen Kurzschluss der Reflexivität auf die Selbsterkenntnis in der Philosophie steht die traditionelle Deutung des Spruchs über dem delphischen Orakel als „Erkenne dich selbst“ (Foucault 2001a: 5). Foucault weist darauf hin, dass der Spruch an ein heterogenes Ensemble von Praktiken der griechischen Gesellschaft gebunden war und dass mit ihm dazu aufgefordert werde, sich „um sich selbst zu kümmern“. Der erkennende Selbstbezug war lediglich eines der Momente einer umfassenderen „Sorge um sich“ (*epimeleia heautou*). Es ging dabei um mehr als Selbsterkenntnis. Die Sorge um sich war „*premièrement, le thème d’une attitude générale...*“ (Foucault 2001a: 12), sie war erstens eine allgemeine Haltung – wie man die Dinge ins Auge fasst, wie man sich der Welt im Ganzen gegenüberstellt, wie man sich zu Anderen verhält. „*Deuxièmement, l’epimeleia heautou est aussi une certaine forme d’attention, de regard...*“ (ebd.) – sie war auch eine bestimmte Form der Aufmerksamkeit, des Blickes, der Beobachtung seiner selbst, der Exerzitien und Medi-

tationen. Drittens umfasste sie „aussi toujours un certain nombre d’actions, actions que l’on exerce de soi sur soi“ (ebd.) – eine Reihe von Aktionen, von Übungen, die man an sich selbst ausführt, mit denen man sich modifiziert und transformiert. Die antike „Sorge um sich selbst“ ging über das Erkennen seiner selbst hinaus. Sie umfasste Handlungen, die das Subjekt an sich selbst vornehmen kann. Neben Handlungen des Erkennens waren es auch solche, die es transformieren und die ihm eine andere Form verleihen. Die „Seele“ oder, wie man übersetzen könnte, das Subjekt wurde dabei als das einzige „sich selbst Gebrauchende“ verstanden (Reichenbach 2000: 178).

Die antiken Ausarbeitungen der Selbstpraktiken sind meist an Probleme der Erziehung gekoppelt. Sie entstehen zunächst im Kontext der Frage, wie ein Subjekt in die Lage kommen kann, einen Haushalt oder gar einen Staat angemessen und gerecht zu führen. Die Antwort lautet: Dies sei nur dann möglich, wenn das Subjekt fähig sei, sich selbst zu führen. Man müsse sich um sich selbst kümmern – „pour pouvoir gouverner la cité“ – um die Stadt/Polis regieren zu können – „pour pouvoir s’occuper de ses citoyens“ – um sich um seine Bürger kümmern zu können (Foucault 2001a: 168). Zur Ermöglichung dieser Selbstführung wiederum benötigt es Lehrer/Meister, die ihrerseits in der Lage sind, sich selbst zu führen (Foucault 1996b: 94ff). In diesem Sinn sind Selbst- und Herrschaftspraktiken in der antiken griechischen Formation verknüpft: Nur wer sich um sich selbst kümmert, kann eine gute Herrschaft ausüben. Aber die Sorge um sich war in der Antike nicht die faktische Bedingung von Herrschaft. Sie war vielmehr die Legitimation von Herrschaft im Rahmen der Problematisierungen der Intellektuellen, die einen begrenzten Einfluss auf die Politik hatte (vgl. Wrana 2001).

Einige Jahrhunderte später haben diese Selbstpraktiken sich zu einer ganzen „Kultur seiner selber“ entwickelt (Foucault 1989b: 53ff). In der Spätantike stehen Praxen des Schreibens seiner selbst im Rahmen eines ganzen Bündels von Tätigkeiten, die auf eine Steigerung der Subjektivität hinauslaufen: „Das neue Interesse an einem Selbst entsprach einer neuen Selbsterfahrung. [...] Es entstand eine Allianz zwischen Schreiben und Wachsamkeit. Man achtete auf Nuancen des Alltags, der Stimmung, des Lesens; im Akt des Schreibens gewann die Selbsterfahrung eine Intensivierung und Erweiterung.“ (Foucault 1993b: 38) Diese „Kultur seiner selber“ hat in der Spätantike eine umfassende reflexive Praxis hervorgebracht, die bestimmte normative Vorstellungen des Umgangs mit sich selbst und von einem gelungenen Leben impliziert. Aber sie unterscheidet sich zugleich von den Selbstpraktiken der klassischen Antike. Die Selbstsubjektivierungen haben ihren hervorragenden Ansatzpunkt nicht mehr am Übergang vom jungen zum reifen Mann, der die gute Regierung zu erlernen und seine Leidenschaften im Zaum zu halten hat, sondern bei den reifen und etablierten Männern einer reichen Oberschicht. Die neue Sorge um sich ging mit der Auffassung einher, dass man sein Leben lang „in Bewegung ist“, um zum Glück zu gelangen, dass man sein Leben lang einen „Seelenführer“ und Meister haben kann, ohne dass dies eine Schande zu sein braucht (Foucault 2001a: 89). Die gesamte Aktivität der Bewusstseinslenkung gehörte „zum

Bereich der Erwachsenenenerziehung“ (Foucault 1989b: 69). Damit ging allerdings auch eine Autofinalisierung der Sorge um sich einher. Die Beschäftigung mit dem Selbst war nicht mehr auf den Zweck einer öffentlichen Tätigkeit hin ausgerichtet, sondern wurde zum Selbstzweck. „Dans le souci de soi on est son propre objet, on est sa propre fin.“ (Foucault 2001a: 170) In der Sorge um sich ist man sein eigenes Objekt, sein eigenes Ziel. Man kann daher von einer Autofinalisierung in den Praktiken der Selbstsorge sprechen: „une auto-finalisation de soi par soi dans la pratique qu'on appelle le souci de soi“ (ebd.). Hier sind Selbst- und Herrschaftstechniken auf eine andere Weise miteinander verbunden: Die Sorge um sich wird in diesen Anstrengungen einer Erwachsenenbildung nicht zur Bedingung von Herrschaft wie in der klassischen griechischen Polis, sondern umgekehrt ist eine Position der Macht bzw. der Privilegierung innerhalb der Gesellschaft die Voraussetzung dafür, sich aus reinem Selbstzweck um sich selbst kümmern zu können. Die Autofinalisierung der Selbstsorge setzt eine bestimmte gesellschaftliche Position der sich um sich Sorgenden voraus.

Die Entstehung reflexiver Praktiken des Schreibens in Journalen oder Tagebüchern lässt sich historisch bis in diese Formation von Selbst- und Herrschaftspraktiken zurückverfolgen. Die Bekenntnisse des römischen Kaisers Marc Aurel sind das bekannteste Beispiel einer verbreiteten kollektiven Praxis (vgl. Hadot 1991; Foucault 1989b). Der Kaiser reflektiert auf die Geschehnisse und die Vergänglichkeit der Welt und manchmal wirkt das ein wenig morbide: „Beim Baden siehst du nichts als Öl, Schweiß, Schmutz, klebriges Wasser, lauter ekelhafte Dinge; von eben der Art ist alles im Leben und was darin geschieht.“ (Aurel 1995: 99) Generationen von Psychologen haben versucht, die Pathologie in Aurels Seele auszuloten. Der Historiker Pierre Hadot hat dieser Deutung widersprochen: Aurel drücke keineswegs seine Empfindungen aus, es handele sich vielmehr um reflexive Schreibübungen, die die Empfindungen des Subjekts modifizieren, indem sie die Dinge auf eine bestimmte Weise zur Sprache bringen. Dass die Welt als vergänglich und ekelhaft dargestellt wird, soll das Subjekt von den Objekten des Begehrens frei machen. Wie Hadot gezeigt hat, hält sich Aurel in seinen Reflexionen streng an die drei Topoi des Epiktet: „Die 'Ermahnungen' Marc Aurels folgen als geistige Übungen ganz und gar diesem allgemeinen Prinzip in Dreierform: die Disziplinierung des Begehrens, die Disziplinierung des Strebens, die Disziplinierung des Urteils.“ (Hadot 1991: 89) Es handelt sich bei dem, was Aurel schreibt also keineswegs um den Ausdruck seines inneren Selbst, sondern um eine Praktik, die das Innere formt. Aurel drückt sich nicht aus, sondern führt Handlungen an sich selbst durch, die das Selbst verändern. Man kann das Schreiben Aurels als frühe Form des Schreibens von Lernjournalen betrachten, insofern diesem Schreiben Effekte auf das Selbst, sein Begehren und seine Fähigkeiten zugeschrieben werden, insofern es bestimmten didaktischen Regeln folgt, die das Schreiben anleiten und insofern die Aufgabe des Schreibens von einem Anderen gestellt wird, der als Lehrer, Berater, Seelenführer das Schreiben begleitet.

Foucaults Untersuchungen zu den Selbstpraktiken enthalten eine Reihe von Analysedimensionen, die sich verallgemeinern lassen (vgl. Foucault 1989ab, 1993b, 1996b). Dazu gehört, dass Selbstpraktiken eine Beschäftigung mit sich selbst implizieren und eine Transformation seiner selbst zum Ziel haben. Reflexion ist die Bezugnahme des Subjekts auf sich selbst, es bedeutet, sich zum Gegenstand einer Handlung zu machen, die nicht einfach eine kognitive Beziehung der Produktion von Wissen über sich selbst ist, sondern in der das Selbst verändert wird, in der ihm eine Form gegeben wird. Dazu gehört auch, dass reflexive Praxis nicht (nur) aus der Erkenntnis seiner selbst besteht, sondern aus einer allgemeinen Haltung gegenüber sich und der Welt, und aus konkreten Handlungsweisen, die das Selbst an sich ausführt. Die Handlungsweisen bilden Institutionalisierungsformen aus, die von Freundschaften bis hin zu Meister-Schüler-Beziehungen reichen und als mehr oder weniger pädagogisch attribuiert werden können. Zugleich sind solche Praxen soziale Praxen, nicht weil sie kollektiv durchgeführt werden, sondern weil ähnliche gesellschaftliche Bedingungen ähnliche Existenzweisen von Individuen und damit ähnliche Diskurse und Praktiken hervorbringen. Eine spezifische Kultur reflexiver Praxis entsteht daher als abgrenzbares Phänomen immer vor dem Hintergrund einer bestimmten gesellschaftlichen Formation, bestimmter gesellschaftlicher Transformationen und bestimmter gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die Rahmen und Bedingung für Ihre Entstehung und Verbreitung bilden.

2.3.3 Die Stimulation des inneren Gewissens

In den christlichen Gesellschaften, die sich in der Spätantike formieren, wird das Verhältnis von Selbst- und Herrschaftspraktiken neu ausgerichtet. Die Praktiken, die weit später, am Ausgang der Moderne, entstehen werden, sind von dieser Form der Machtausübung abgeleitet. Zumindest wird in den governmentality studies die Entstehung der modernen Staaten als Säkularisierung der christlichen Pastoralmacht verstanden (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 11).

Die zentrale Metapher für diese Form der Ausübung von Macht war die eines Hirten, der sich um seine Herde kümmert. Der Gebrauch dieser Metapher war bereits in den orientalischen Gesellschaften üblich, im frühen Christentum aber ist sie mit den Selbstpraktiken der antiken Gesellschaften verbunden und zum Ausgangspunkt einer ganzen Technologie des Führens und Leitens gemacht worden (Foucault 2004: 173-331). Diese pastorale Macht ist individualisierend, weil sie sich auf den Einzelnen richtet und die Herde führt, indem sie als „guter Hirte“ das „einzelne Schaf“ scheinbar als wichtiger erachtet als die Herde im Ganzen. Die mit der Macht Betrauten (Priester, Pädagogen, Mediziner) sollen sich um die Einzelnen kümmern und diese zu einem Ziel, ihrem Seelenheil führen. Man beherrscht nicht ein Territorium, sondern eine Gruppe von Menschen, und zwar indem man die Einzelnen als Einzelne isoliert und führt: *omnes et singulatim* (Foucault 1988). An diese Form der Macht, die sich als bloß gut sorgende, als bloß wohltätige versteht und legitimiert, knüpft – wie Meyer-Drawe argumentiert hat – auch pädagogisches

Handeln an (Meyer-Drawe 1996). Diese pädagogische Anknüpfung an die Formen der Pastoralmacht zeigt sich in der diskursiven Figur, mit der sich reformpädagogische Konzepte bis hin zu Ansätzen selbstgesteuerten Lernens gegen die in den verfestigten Strukturen etablierte „Macht“ positionieren und erklären, nur am Glück der lernenden und sich bildenden Subjekte interessiert zu sein, indem sie sie begleiten und zu ihrem Heil führen.

Die pastorale Form der Machtausübung verfügt über eine ganze Reihe von Praktiken der Subjektivierung. An der Beichtpraxis lässt sich dies besonders gut zeigen. Sie beruht auf einem Setting, in dem das Individuum dem Gewissenslenker seine Sünden gesteht. Dabei wird das Individuum dahin geführt, ein Wissen über sich selbst, seine geheimen Wünsche und Antriebe zu produzieren. Mit anderen Worten: die Sünden als Sünden allererst hervorzubringen. Diese Wissensproduktion wird in der individuellen Betreuung durch den „Hirten“ gelenkt. Die Übereinstimmung mit den gegebenen Normen wird nicht durch Zwang oder Gewalt produziert, sondern indem das Individuum seine Kräfte auf sich selbst zu richten hat, um in sich selbst ein Gewissen zu installieren, das dann das rechte Verhalten lenkt. Die pastoralen Praktiken der Gewissenserforschung haben zum Ziel, dass „derjenige, der sich erforschte, die Kontrolle über sich selbst übernehmen und Herr seiner selbst werden konnte und dabei exakt wusste, was er getan und wo er seine Leistungen verbessert hatte. Es war also eine Bedingung der Selbstbeherrschung“ (Foucault 2004: 265). Fremd- und Selbstführung sind damit auf neue Weise miteinander verschränkt worden. Der Gewissenslenker bringt die Selbstführung der Anbefohlenen in Gang und führt sie dazu, sich selbst zu formen, um die Wahrheit ihrer selbst in die Übereinstimmung mit einer gesellschaftlichen Wahrheit zu bringen.

Die christlichen Techniken der Produktion von Wahrheit über sich selbst und der Einflussnahme auf sich selbst sind im Wesentlichen von den antiken Selbstpraktiken übernommen, aber sie gehen einen neuen Kontext ein, insofern Individualisierung eine andere Bedeutung annimmt. Die individualisierende Macht ist nicht mehr die Sorge um sich, die in ihrer autofinalisierten Form zu einer Privatisierung des Selbst führte. Sie ist vielmehr eine Macht, die subjektivierend auf die Einzelnen wirkt, um in ihnen eine Regulationsinstanz zu installieren, die sie von innen heraus führt. Subjektivierungsstrategien haben hier zum Ziel, die Individuen nicht aufgrund einer äußeren Regel an ein bestimmtes Verhalten zu binden, sondern durch die Erzeugung einer inneren, aus sich heraus bindenden Wahrheit. Mit diesen Subjektivierungspraktiken ist paradoxerweise eine Form der Desubjektivierung verbunden: Gehorsam ist nicht mehr wie in der Antike ein Mittel, um zur Tugend zu gelangen, sondern wird selbst eine Tugend; man gehorcht, um das Gehorchen zu lernen.

Diese Praktiken der Selbstführung sind nicht mehr auf eine kleine Oberschicht beschränkt. Insofern sie zum Instrument der Machtausübung und der Etablierung und Stabilisierung von Hierarchien v. a. innerhalb des Klerus und der Klöster wer-

den, weitet sich ihr Geltungsbereich zwar aus, er bleibt aber während des Mittelalters weitgehend eine Domäne kirchlicher Machtausübung.

2.3.4 Die Disziplinierung der Körper und Seelen

In der Renaissance und der frühen Neuzeit lässt sich eine Ausbreitung und Vervielfältigung der Regierungskünste beobachten: „Wie regiert man die Kinder, wie regiert man die Armen und die Bettler, wie regiert man eine Familie, ein Haus, wie regiert man Heere, wie regiert man die verschiedenen Gruppen, die Städte, die Staaten, wie regiert man seinen eigenen Körper, wie regiert man seinen eigenen Geist? Wie regiert man? Ich glaube, daß das eine der grundlegenden Fragen des 15. und 16. Jahrhunderts ist.“ (Foucault 1992: 11) Mit der Auflösung feudaler Strukturen, der Entstehung von Territorialstaaten und der damit verbundenen Notwendigkeit, größere Gebilde angemessen zu verwalten, wurden die Praktiken der Pastormacht säkularisiert und von den entstehenden bürokratischen Apparaten angeeignet. Auf die „Staatsräson“ folgten zahlreiche Institutionen wie die „Polizey“, in der die Herstellung öffentlicher Wohlfahrt und öffentlicher Ordnung ununterscheidbar waren (Foucault 2004: 369ff). Im Rahmen dieser Ausweitung und Reorganisation der Regierungspraktiken sind nicht zuletzt die moderne Erziehung und das Schulsystem sowie die außerschulischen Institutionen der Sozialpädagogik und der Behindertenhilfe entstanden.

Alle Dinge konnten potenziell zum Gegenstand von „Regierung“ werden, denn als Kern der Regierungskunst entdeckt man „das richtige Verfügen über die Dinge, derer man sich annimmt, um sie dem angemessenen Zweck zuzuführen“ (Foucault 2000: 50). Es handelt sich um einen Zweck, den man als in den Dingen selbst angelegt sieht. Eine solche Argumentation findet sich auch in der Pädagogik: Dass der Keim zur Erziehbarkeit im Zögling selbst angelegt sei, ist demnach eine Variante der allgemeinen Legitimationsfigur guter Regierung. Gut ist die Regierung dann, wenn sie die Dinge (die Menschen) auf ökonomische Weise zu einem Zweck führt, den man als ihren eigenen erkennen kann. Ob man es an dieser Stelle mit einer mehr oder weniger bewussten, mehr oder weniger strategischen Projektion zu tun hat, sei erst einmal dahin gestellt. Die entstehenden Regierungsweisen lassen sich als die Kunst verstehen, die Macht nach dem Vorbild der Ökonomie auszuüben (Foucault 2000: 49). Als die zentrale Frage, die in den Diskussionen und Anleitungen zur Ausübung von Macht vom 16. bis zum 18. Jahrhundert gestellt wird, charakterisiert Foucault die nach der Verbindung von Regierung und Ökonomie. Er bündelt diese so: „Wie lässt sich die Ökonomie einführen, d. h. die richtige Lenkung der Individuen, Güter und Reichtümer, so wie dies innerhalb einer Familie, wie dies ein guter Familienvater vermag, der seine Frau, seine Kinder und seine Bediensteten zu leiten, das Vermögen seiner Familie gewinnbringend einzusetzen [...] weiß.“ (ebd.) Es zeichnet sich daher eine Allgemeine Ökonomie der Regierungspraktiken ab, die aber noch weit davon entfernt ist, mit der Reduktion des Zwecks der Dinge auf ihre Markt- und Warenförmigkeit identisch

zu sein. Eine Ökonomisierung vielmehr, deren Zweck ist, den Zweck der Dinge zu erkennen und sie zu diesem Ziel zu führen. Diese Ökonomie, nach der die Dinge zu führen sind, hat noch nicht die Form der speziellen Ökonomie der kapitalistischen Produktionsweise angenommen.

Zur selben Zeit entstehen die Praktiken der Disziplinierung als neue Form der Subjektivierung (Foucault 1994; für die Pädagogik Pongratz 1990). Das ausgehende Mittelalter war noch von einer souveränen Form der Machtausübung gekennzeichnet gewesen, die von außen auf die Körper wirkte, sie zu verletzen oder gar zu töten vermochte, um sie auszubeuten und ihren eigenen Reichtum zu mehren. Nun entstanden aber in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen (wie der Manufaktur, der Armee, der Schule etc.) andere Formen der Machtausübung. Durch Praktiken des Segmentierens, Parzellierens und Klassifizierens von Räumen, Zeiten, Inhalten und Körpern werden die Individuen einem Regime unterworfen, das gelehrig und gefügig macht. Die Disziplinartechniken unterwerfen den Körper zwar auch einer äußerlichen Ordnung, aber anstatt ihn – wie die Machtpraktiken der Souveränität – bei Widerstand zu zerstören, durchdringen sie ihn vorsorglich und formieren ihn. So entsteht „eine Politik der Zwänge, die am Körper arbeiten, seine Elemente, seine Gesten, seine Verhaltensweisen kalkulieren und manipulieren. Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammen setzt. [...] Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfenen und geübten Körper, fügsamen und gelehrigen Körper.“ (Foucault 1994: 177) Ludwig Pongratz hat herausgearbeitet, dass Unterrichtsmethoden, wie sie Pestalozzi entworfen hat, solche Disziplinierungspraxen sind, die den Stoff und die Schüler in Parzellen einteilen und parallelisierend sequenzieren, um den Schüler zu einem Ziel zu bringen und seine Selbsttätigkeit angemessen zu führen. Ein solcher Unterricht formt den Geist bzw. die Seele, indem er ihn formiert (Pongratz 2004: 251). Auch wenn die didaktische Technologie sich seither weit entwickelt hat, so lässt sich doch zeigen, dass aktuelle Ansätze des Instruktionismus noch denselben Prinzipien der Segmentierung und Parzellierung einer Doppelreihe von Stoffparzellen und Schülerlernschritten folgen (vgl. Wrana 2005a: 158).

Neben den Praktiken der Segmentierung und Parzellierung gehören Arrangements der Sichtbarkeit und der Beobachtung zur disziplinierenden Machtausübung. Zum Modell und zugleich zur Metapher dieser Beobachtungsweisen ist das „Panopticon“ von Jeremy Bentham geworden, ein Vorschlag von 1791 zur Konstruktion eines Gefängnisses. Foucault schreibt: „Sein Prinzip ist bekannt: an der Peripherie ein ringförmiges Gebäude; in der Mitte ein Turm, der von breiten Fenstern durchbrochen ist, welche sich nach der Innenseite des Ringes öffnen; das Ringgebäude ist in Zellen unterteilt, von denen jede durch die gesamte Tiefe des Gebäudes reicht; sie haben jeweils zwei Fenster, eines nach innen, das auf die Fenster des Turms gerichtet ist, und eines nach außen, so daß die Zelle auf beiden Seiten von Licht durchdrungen wird. Es genügt demnach, einen Aufseher im Turm aufzustellen und in jeder Zelle einen Irren, einen Kranken, einen Sträfling, einen Arbeiter

oder einen Schüler unterzubringen. Vor dem Gegenlicht lassen sich vom Turm aus die kleinen Gefangenensilhouetten in den Zellen des Ringes genau ausnehmen. Jeder Käfig ein kleines Theater, in dem jeder Akteur allein ist, vollkommen individualisiert und ständig sichtbar.“ (Foucault 1994: 257) Aber diese Beschreibung trifft erst die oberflächliche Organisation der panoptischen Disziplinierungsmaschine. Der Clou des Arrangements ist nicht, dass der Wächter permanent beobachtet, sondern dass die individualisierten Gefangenen annehmen müssen, jederzeit beobachtet zu sein, ohne dass sie selbst beobachten können, ob sie tatsächlich beobachtet werden. Foucault arbeitet heraus, inwiefern die Disziplinierung dazu dient, das äußerliche Beobachtungsregime im Inneren der disziplinierten Individuen zu errichten und ihre Seele in einer Weise zu formen, die den Effekt der tatsächlichen Beobachtung in Erwartung der Beobachtung vorwegnimmt. Insofern ist das Panoptikum eine Metapher für zahlreiche andere Disziplinartechniken in Schule, Manufaktur und Armee geworden. Rieger-Ladich resümiert die Untersuchungen Foucaults: „Vielmehr zeigen die Verschiebungen innerhalb des Strafrechts und des Strafvollzugs deutlich, dass die Praktiken zwar unmittelbar am Körper ansetzen, dass sie aber letztlich darauf abzielen, eine Instanz zu errichten, die die Handlungen des Inhaftierten gleichsam von innen heraus organisiert.“ (Rieger-Ladich 2004: 205)

Die Subjektivierungspraktiken, die die Subjekte als gelehrige und fügsame Körper und Seelen herstellen, sind über weite Strecken eine objektivierende Subjektivierung. Sie sind objektivierend, insofern das Subjekt sich als ein bestimmtes Subjekt zu erkennen hat, insofern es als ein bestimmtes Sein zu konstituieren ist, insofern ihm die Ziele der Führung vorgegeben sind. Das Ziel richtet sich an einer gesellschaftlichen Normalität aus, der gemäß bestimmte Zustände und Verhaltenscodizes pädagogisch herzustellen sind – und so wird der Normschüler zur Richtschnur der Disziplinarpraktiken. Aber trotz ihres objektivierenden Charakters ist die Disziplinierung eine Subjektivierung, denn die Disziplinierten sollen sich selbst als „Disziplinarindividuen“ verstehen. Rieger-Ladich sieht die Subjektivierung in den Mikro-Praktiken: „Die pausenlosen Beobachtungen und Kontrollen, die permanenten Vermessungen und Prüfungen – kurz: die zahllosen ‚Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten‘ – sind es folglich, die zur Geburt des ‚Menschen des modernen Humanismus‘ geführt haben [...] Das Gehorsamssubjekt entsteht somit im unübersichtlichen Gewimmel der alltäglichen Übungen [...].“ (Rieger-Ladich 2004: 208) Subjektivierung und „sich-selbst-als-etwas-verstehen“ ist nicht erst dort am Zug, wo das Ich sich kognitiv, denkend, bewusst, explizit zu seinem Subjektsein verhält. Sich erkennen, sich selbst als ein bestimmtes Sein begreifen, das beginnt mit den stummen Praktiken des Körpers, der auf die Machtverhältnisse reagiert, in dem er sich entweder fügt oder aufbegehrt oder sich listenreich entzieht. Das Subjekt der Disziplinierung ist nicht mit Notwendigkeit ein Gehorsamssubjekt – das ändert aber nichts daran, dass seit dem 18. Jahrhundert Disziplinierungspraktiken erfunden und angewandt werden, die ein Gehorsamssubjekt zum Zweck haben.

Ergänzend zu den Disziplinierungspraktiken entwickelte sich eine ganze Technologie der Wissensproduktion: Vorkehrungen des Schreibens, Auflistens, Nummerierens, Berechnens, Sammelns, Präsentierens, Verwaltens. „Es sind solche Verfahren der Aufzeichnung, wodurch die mannigfaltigen Bereiche von Regierungsmentalität eröffnet werden, wodurch ‚Gegenstände‘ wie z. B. die ‚Wirtschaft‘, das Unternehmen, das soziale Umfeld und die Familie in eine bestimmte begriffliche Form gebracht und der Intervention und Regelung zugänglich gemacht werden.“ (Miller/Rose 1994: 62) Damit bekommt der Staat gleichzeitig eine Totalisierungs- und Individualisierungstendenz, eine neue Organisation von individualisierender Macht, die Foucault als Individualisierungsmatrix bezeichnet (Foucault 1987: 249; Foucault 1988: 58)

Mit der bürgerlichen Gesellschaft entwickelte sich zugleich eine Theorie des Subjekts, die das Andere der disziplinierenden Unterwerfung darstellte. Der Schule als Ort der Disziplinierung wird die freie und zweckungebundene Subjektivität des Bürgers gegenübergestellt – insofern er erwachsen ist und seinen Platz in der Gesellschaft gefunden hat, also insofern er durch die Disziplinierung hindurchgegangen ist. In jeder historischen Phase der bürgerlichen Gesellschaft, auch in der gegenwärtigen, standen Freiheit und Unterwerfung in einem Bedingungsverhältnis, wie die Arbeiten von Heinz-Joachim Heydorn zeigen (vgl. Heydorn 1972). Wenn die frühe bürgerliche Gesellschaft schlicht als Disziplinargesellschaft bezeichnet wird, so wird verkannt, dass die Disziplinierung – zumindest in der Pädagogik – mit dem Ziel unterwirft, Freiheit herzustellen. Dem disziplinierten Individuum winkt Freiheit – sofern es sich unterwirft und (!) sofern es einer sozialen Schicht angehört, bei der das Versprechen eingelöst wird. Innerhalb dieser anderen Seite der bürgerlichen Gesellschaft, in dieser anderen Subjektivierung ist Reflexivität ein entscheidendes Moment. In der Philosophie hat sich eine neue, essayistische und reflexive Schriftlichkeit bereits bei den Moralisten des 16. Jahrhunderts entwickelt, etwa bei Michel de Montaigne (1996). In den romantischen Schriften von Achim von Arnim, Friedrich Schelling und Carl Gustav Carus wird versucht, eigene unbewusste Prozesse zu analysieren (Seiffge-Krenke 1987: 267). Aber solche reflexive Praxen sind nicht auf das Bildungsbürgertum und die Philosophie beschränkt: Helga Meise hat gezeigt, dass sich schon in den höfischen Gesellschaften im 17. und 18. Jahrhundert das Führen von Schreibkalendern zu einer kollektiven Praxis des Lesens und Gelesenwerdens entwickelt hat, die in manchen Formen die aktuellen Praktiken des Tagebuch- und Journalschreibens vorweg nimmt (Meise 2002). Mit der bürgerlichen Gesellschaft entsteht auch ein neues Gefühl: das „Alleinsein“. Dass man sich inmitten einer Stadtmenge alleine fühlen kann, – so Richard Sennet – wäre für einen Menschen des 17. Jahrhunderts undenkbar (Foucault/Sennet 1984: 27). Tagebücher wurden von Pädagoginnen seit der Aufklärung auch dazu eingesetzt, um Erkenntnisse über die Entwicklung der Zöglinge zu erlangen (vgl. Seiffge-Krenke 1984: 459; vgl. Kapitel 4.1.2), bisweilen dienten sie auch als Darstellungsform, um das rechte Erziehen zu vermitteln (Salzmann 1961).

Nicht die Disziplinierung, sondern diese andere Seite der bürgerlichen Gesellschaft ist der frühe Ausgangspunkt von Praktiken der Erwachsenenbildung. In ihrer Geschichtsschreibung kann als Konsens gelten, dass sie ihren Ausgang von der Aufklärung genommen hat (vgl. Otto 2005: 6; Olbrich 2001: 27). Ihre Genese müsste aber ausgehend von den Formen der Subjektivierung geschrieben werden, die sich als Freiheitspraxen in der frühen bürgerlichen Gesellschaft etabliert haben und die das Versprechen implizierten, ein „autonomes Subjekt“ werden zu dürfen, jene Praxen, die sich rückblickend als erste Formen von Erwachsenenbildung identifizieren lassen.

Oberflächlich betrachtet scheint die Volks- und Erwachsenenbildung von den Disziplinierungspraktiken weitgehend „verschont“ geblieben zu sein. Während die Praktiken der Führung von Selbstführung als Bildung Erwachsener in der Antike entstanden und in der Aufklärung wieder angeeignet worden sind, sind sie im Laufe der politischen Auseinandersetzungen des 19. Jahrhunderts zum Einsatz in der Identitätsbildung und im Kampf gesellschaftlicher Gruppen wie dem Bürgertum, der Arbeiterschaft und dem Katholizismus geworden. In diesen gesellschaftlichen Gruppen wurde ein Set von Praktiken entwickelt, um die Fähigkeiten und das Wissen, die Einstellungen und die Mentalitäten erwachsener Subjekte zu steuern, und sie zum Führen ihrer selbst anzuleiten. Der moderne Staat und die industrielle Gesellschaft haben diesen Praktiken aber lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar hat die bürgerliche Volksbildung seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts „selbstorganisiert“ an der Formierung gefügiger Individuen mitgewirkt (vgl. Axmacher 1974: 20), aber diese Gefügigkeit bezog sich mehr auf das Einverständnis mit der wilhelminischen Allianz von Bürgertum und Kaisertum und auf die Formierung einer nationalen Identität als auf die Steigerung individueller Produktivität. Wahrscheinlich ließe sich aber zeigen – ähnlich wie es Caruso für die bayrische Volksschule getan hat –, dass der mit dem Slogan „Volkbildung durch Volksbildung“ verbundene Diskurs auf eine biopolitische Konzeption der Macht verweist, die den Enthusiasmus der Lehrenden als Mittel der Regierung erfordert und einbezieht (Caruso 2003: 476). Aufgrund einer Zeitschriftenanalyse zur Volks- und Erwachsenenbildung der Weimarer Republik lässt sich postulieren, dass in den frühen 30er-Jahren sowohl die bürgerlichen als auch einige sozialistische Gruppen dieses Moment teilten (vgl. Langer/ Wrana 2005: 3). Zur Begründung dieser These im Rahmen einer Genealogie von Weiterbildung und Subjektivität wären aber weitere Archivstudien notwendig.

2.3.5 Die liberale Regierung der Individuen und die Sicherheitstechniken

Foucault datiert die Entstehung der liberalen Regierungsform an das Ende des 18. Jahrhunderts. Mit ihr tritt ein neuer Typus von Machtpraktiken auf, den Foucault die Kontrolltechniken nennt. Sie haben nicht das einzelne Individuum, sondern die Bevölkerung als Ganze zum Gegenstand (Foucault 1993c: 168). Die Kontrolle zielt auf das umfassende Glück der Individuen und des Staates. Die Macht des Souve-

räns besteht nun nicht mehr darin, die Untertanen töten zu können, sondern darin, die Grundlage ihres Lebens hervorzubringen. Die Machtausübung hat nicht zum Ziel „Leben zu lassen und Sterben zu machen“, sondern „Leben zu machen und Sterben zu lassen“ (Foucault 1999: 285). Die Bevölkerung stirbt nicht mehr durch die Hand des Souveräns, sondern dann, wenn diese Hand sich nicht mehr um sie sorgt. Daher nennt Foucault diese Form der Macht auch Biomacht. Regieren bedeutet in ihr, das Leben der Vielen aufzuwerten, die Möglichkeiten zu vervielfachen, den Wohlstand zu vermehren.

Mit dieser Regierungsform taucht ein neuer Gegenstand der Beeinflussung durch Macht auf. Neben das individuelle Rechtssubjekt, wie es die Juristen definieren, und den individuellen Körper, auf den die Disziplinartechnologien einwirken, tritt als neuer Gegenstand der komplexe Gesellschaftskörper. „Es ist ein neuer Körper: ein multipler Körper mit zahlreichen Köpfen, der, wenn nicht unendlich, zumindest nicht zwangsläufig zählbar ist. Es geht um das Konzept der ‚Bevölkerung‘.“ (Foucault 1999: 283) Die Bevölkerungen als zu regierende „Dinge“ werden nicht als stabile Formen betrachtet, die man direkt manipulieren könnte, sondern als komplexe dynamische Gebilde, die man indirekt steuern muss, um sie in den Griff zu bekommen.

Mit Kontrolltechniken und Biomacht ist für Foucault die liberale Regierungsform verbunden, die sich durch ein neues Verständnis von Freiheit auszeichnet. Freiheit stellt nun nicht mehr das Gegenteil des Regierungshandelns dar, sondern wird vom Regierungshandeln erst ermöglicht. Regierung schränkt Freiheit nicht ein, sondern produziert sie. „Wenn der Liberalismus nicht so sehr der Imperativ der Freiheit, sondern die Einrichtung und Organisation der Bedingungen ist, unter denen man frei sein kann, dann wird im selben Zug im Zentrum dieser liberalen Praxis ein problematisches, ein ständig wechselndes Verhältnis zwischen der Produktion von Freiheit und dem hergestellt, was, indem es sie herstellt, sie auch zu begrenzen und zu zerstören droht. [...] Mit der einen Hand muß die Freiheit hergestellt werden, aber dieselbe Handlung impliziert, daß man mit der anderen Einschränkungen, Kontrollen, Zwänge, auf Drohungen gestützte Verpflichtungen einführt.“ (Foucault 2004: 97f) Die Einrichtung der Freiheit zeigt also zugleich ihr zweites Gesicht: Das Freigesetzte muss kontrolliert und eingedämmt werden, da mit der Freiheit immer die Gefahr entsteht, dass das Freigesetzte die Freiheit zerstört oder in anderer Weise unerwünscht ist. Die Einsetzung dieser Freiheit geht daher mit Sicherheitsstrategien einher, deren Kalkül darauf zielt, dass die Interessen der Einzelnen das kollektive Interesse nicht beeinträchtigen und dass das kollektive Interesse die Interessen der Einzelnen nicht beeinträchtigt.

Diese doppelte Situation hat schon die Disziplinartechniken bestimmt. Im frühen Liberalismus (seit dem 18. Jahrhundert) hatten diese im Sinne einer liberalen Regierungskunst die Funktion, ein „notwendiges“ Gegengewicht zur eingesetzten Freiheit zu bieten. Nun entwickeln sich mehr und mehr Techniken, in denen die Freiheit die treibende Kraft ist – man installiert Subjektivierungspraktiken, die die Freiheit als Freiheit in den einzelnen Individuen herstellen, da man der Auffassung ist,

dass nur die Summe ihrer ausgeübten Freiheiten das kollektive Interesse einer liberalen Ökonomie befriedigen kann. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass die Disziplinartechniken von den liberalen Techniken nicht einfach abgelöst werden, sondern dass Disziplinierung als eine Form der liberalen Regierung immer mitläuft, bisweilen kombiniert wird, andernteils sich in ihnen verbirgt. Die Regierungstechniken sind immer von einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen geprägt, was es hinreichend schwierig macht, ihre Darstellung chronologisch zu ordnen.

Als ein Phänomen dieser neuen Praktiken der Subjektivierung, die Freiheit als Freiheit in den Individuen herstellen, lassen sich die Praktiken der „fortschrittlichen“ Schulen im Kontext der Reformpädagogik deuten. Pongratz postuliert, dass sich mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen abzeichne, deren Subjektivierung daraufhin ziele, das Innere zu konstituieren. „In den Blick fallen jetzt weniger äußere Arrangements zur Regulierung gelehriger Körper (Schulbank, Schulhygiene, raumzeitliche Fixierung im Schulhaus etc.), als vielmehr innere Arrangements (Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, Schulleben, panoptische Kontrollverfahren) zur Sicherstellung der Aufmerksamkeit und Selbständigkeit des Lernerfolgs“ (Pongratz 1990: 305). Zu der Frage, wie diese neuen Praktiken der Machtausübung einzuschätzen seien, hat sich eine Debatte in der Pädagogik ergeben. Ludwig Pongratz ist der Auffassung, dass diese Transformation als eine Strategie der Disziplinargesellschaft zu deuten sei, die die Macht raffiniert verdecke, um sie umso besser durchzusetzen. „Die Lernorganisation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des ‚Panoptismus‘, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft wird, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘. Die Individuen rücken auf diese Weise in eine doppelte Position ein: Sie können sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie dennoch vollständig ausgeliefert bleiben [...]. Diese Doppelstruktur stabilisiert die Fiktion von Autonomie. Die Disziplinarmacht hingegen wird anonym und unangreifbar.“ (Pongratz 2004: 253)

Betrachtet man die pädagogischen Reformen vom Anfang des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Transformationen liberaler Regierungspraktiken, dann erscheinen sie nicht als eine Fortführung der Disziplinargesellschaft mit anderen Mitteln. Die neue Pädagogik rückt nicht von der Seite der Disziplinen zur Seite der Freiheit, aber sie ist auch weit davon entfernt, die Disziplinen unter dem Deckmantel der Freiheit neu aufzubereiten. Sie wechselt vielmehr ihre funktionale Stellung im Ensemble liberaler Regierungspraktiken: Während sie bisher ihren Schwerpunkt auf den Disziplinen hatte, die das Gegengewicht zur Freiheit bildeten, bezieht sie jetzt die Seite der Produktion von Freiheit mit ein. Aber auch diese Produktion von Freiheit gibt es in der liberalen Regierungsweise nirgendwo ohne Formen der Kontrolle, der Einschränkung, der Regulation der Risiken (vgl. Foucault 2004: 103). Die Ausweitung der pädagogischen Klientels von Kindern und Jugendlichen auf Erwachsene wird durch diese Neuausrichtung der Funktion der Pädagogik ebenso

möglich wie notwendig. Wenn man sich permanent als freies Individuum zu subjektivieren hat, endet diese Aufgabe nicht mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter.

Im Vergleich zu anderen Bereichen der Gesellschaft wurden die Praxen der Bildung Erwachsener sehr spät – erst im Laufe des 20. Jahrhunderts – vom Staat und vom ökonomischen System als eines der Interventionsmittel entdeckt, mit deren Hilfe sich das Kompetenzprofil von Bevölkerungen beeinflussen lässt (vgl. Wrana 2003: 27). Im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 lässt sich die Vision einer umfassenden Politik der Regierung der Individuen finden, die zugleich ihre individuellen Interessen als auch die Interessen des gesellschaftlichen Ganzen sichert. Die Vision des Bildungsrates ist nicht nur der Inbegriff der „guten Regierung“, sie ist auch der Inbegriff einer liberalen Regierung, die die Dinge nach Maßgabe der Ökonomie beurteilt. Damit wird ein für die Weiterbildung neuer Sachverhalt eingeführt: das lebenslange Lernen, das sich durch eine lebenslange Flexibilität und Mobilität der Individuen auszeichnet. Im Strukturplan heißt es: „Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie.“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 52) Mit diesem Programm verändert sich aber auch das Verhältnis von Subjektivität und Normativität. War die Subjektivität der Erwachsenen in Konzeptionen der 50er-Jahre gegen die von der Gesellschaft vorgegebene „modernisierte Subjektivität“ im Modus des Bewahrens gerichtet, bedeutet Subjektsein jetzt, sich einen Platz in der Gesellschaft zu wählen, indem man sich ihn verschafft. Der Staat setzt nun auch in der Weiterbildung eine liberale Regierungsweise ein, die über Freiheit regiert. Im Strukturplan heißt es daher: „Insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem Einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen. Hierdurch wird der Einzelne frei gegenüber Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre.“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 52)

Die Autonomie, in die Weiterbildung den Erwachsenen setzen soll, impliziert aber eine Freiheit, die unablässig bedroht ist und damit zur Grundlage immer neuer, nie endender, also lebenslanger Interventionen wird (Forneck/Wrana 2005: 229). Die liberale Regierungskunst wird – ungeachtet ihres beträchtlichen Alters – erst Mitte des 20. Jahrhunderts zur groß angelegten Perspektive für den Um- und Aufbau eines Weiterbildungssystems. Volks- und Erwachsenenbildung hat sich auch zuvor im Rahmen eines biopolitischen Dispositivs verortet, aber erst jetzt wird Weiterbildung Teil eines staatlichen und ökonomischen Kalküls. Sie soll ab jetzt in die Regierung des Bildungssystems und damit seine Transformationen einbezogen werden. Der Plan dieser Transformation setzt auf einen starken Wirkungsbegriff und eine Technologisierung pädagogischen Handelns. Die Wissenschaft der Weiterbildung verdankt die materielle Grundlage ihrer Existenz dem staatlichen Auftrag, das Wissen für diese Form der Machtausübung herzustellen (vgl. Forneck/Wrana 2005: 52).

2.3.6 Reflexivität und Autofinalisierung

Den Abschnitt über die neoliberale Regierungskunst, als deren Moment ich sowohl das Selbstgesteuerte Lernen als auch die Kapitalisierung des Selbst betrachte, möchte ich nicht mit bildungsökonomischen Entwicklungen, sondern mit den Transformationen der reflexiven Praktiken beginnen. Mit der bürgerlichen Gesellschaft des späten 19. Jahrhunderts und der Industrialisierung spaltete sich die Kunst als autonomer, von der bürgerlichen Gesellschaft zugleich getragener und als Gefahr betrachteter, Bereich des Zweckfreien ab (vgl. Bourdieu 1999: 83ff). Es ist das Feld der Kunst, in dem sich mehr und mehr Formen des Selbstbezugs entwickelt haben, die den Widerspruch der bürgerlichen Gesellschaft, der sich als Riss im bürgerlichen Subjekt spiegelt, radikalisieren. Von den avantgardistischen Gruppen hat der Surrealismus dieses Spiel mit dem Bruch am Abgrund der Unvernunft vielleicht am Weitesten getrieben und die paradoxe Figur der Subjektivierung als Desubjektivierung entwickelt. In einer Art künstlerisch-wissenschaftlichem Experiment haben die Surrealisten versucht, die Linien des Unbewussten, des Traums, des Zufalls und des Wahnsinns aufzugreifen und zwar – wie in einem Manifest des Büros für surrealistische Forschungen zu lesen ist – als „Mittel totaler Befreiung des Geistes und all dessen, was ihm ähnelt“ (Aragon/Artaud/Breton u. a. 1995: 344). Entscheidend ist dabei nicht die philosophische Vernunftkritik, sondern die konkreten Praktiken der (De-)Subjektivierung, die man an sich selbst auszuüben hat. Dazu zählen Schreibpraktiken wie die *écriture automatique*; es handelt sich um eine Selbstpraktik, die schreibend subjektiviert, gerade indem sie das Subjekt negiert. Bretons „Anleitung“ aus dem Ersten surrealistischen Manifest von 1924 könnte man auch als didaktische Anregung für einen bestimmten Typus von Lernjournal lesen: „Lassen Sie sich etwas zum Schreiben bringen, nachdem Sie es sich irgendwo bequem gemacht haben, wo Sie ihren Geist soweit wie möglich auf sich selber konzentrieren können. Versetzen Sie sich in den passivsten oder den rezeptivsten Zustand, dessen Sie fähig sind. Sehen Sie ganz ab von ihrer Genialität, von ihren Talenten und denen aller anderen. Machen Sie sich klar, daß die Schriftstellerei einer der kläglichsten Wege ist, die zu allem und jedem führen. Schreiben Sie schnell, ohne vorgefaßtes Thema, schnell genug, um nichts zu behalten, oder um nicht versucht zu sein, zu überlesen. Der erste Satz wird ganz von allein kommen, denn es stimmt wirklich, daß in jedem Augenblick in unserem Bewusstsein ein unbekannter Satz existiert, der nur darauf wartet, ausgesprochen zu werden [...]“ (Breton 1995: 331). Breton beschreibt eine Reihe weiterer Praktiken, mit denen man sich beim Schreiben immer wieder in einen tranceartigen Zustand versetzen kann. An diese Praktiken knüpft auch Peter Handkes Tagebuch *Das Gewicht der Welt* an. Es handelt sich um ein Schreibexperiment, das im Wesentlichen darauf zielt, die eigenen Wahrnehmungs- und Schreibweisen zu verändern, um das Geschehen direkter und unvermittelter wahrzunehmen. So schreibt Handke über sein Journal: „Ich übte mich nun darin, auf alles, was mir zustieß, sofort mit Sprache zu reagieren, und merkte, wie im Moment des Erlebnisses gerade diesen Moment lang auch die Sprache sich belebte und mittelbar wurde, einen Moment

später wäre es schon wieder die täglich gehörte, vor Vertrautheit nichtssagende, hilflose, privatisierende ‚Du weißt schon was ich meine‘ – Sprache des Kommunikations-Zeitalters gewesen. Einen Moment lang wurde der Wortschatz, welcher mich Tag und Nacht durchquerte, gegenständlich, auf eine (mich und andere) erlösende Weise. Was auch immer ich privat erlebte, schien in diesem ‚Augenblick der Sprache‘ von jeder Privatheit befreit und allgemein.“ (Handke 1979: Vorwort).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich diese Praktiken, wenn auch weit weniger radikal, verallgemeinert. Spätestens mit den 80er-Jahren hat sich eine Rückwendung auf das Ich abgezeichnet, die als erneute Ästhetisierung und Autofinalisierung der Sorge um sich gelten kann (vgl. Opitz 2004: 87). In dieser Ausweitung der Beschäftigung mit dem Ich spielen auch Schreibpraktiken eine besondere Rolle. Lernjournalen am ähnlichsten ist eine – zumindest in den USA – verbreitete Praxis des reflexiven Schreibens, die in therapeutischen und spirituellen Kontexten angesiedelt ist. Diese Praxis hat viele Erwachsenenbildner/-innen angeregt, Lernjournale auch in ihrem Bereich einzusetzen. Am bekanntesten ist die „Methode“ von Ira Progoff. Die „Intensive Journal Method (IJM)“ zielt darauf, Menschen in Berührung mit ihren tiefsten Fragen und Wünschen, ihrem kreativen Potenzial und ihrer Spiritualität zu bringen. Das Schreiben nach der IJM wird in der Regel in Workshops durch von Progoff zertifizierte Kursleiter weitergegeben (Progoff 1975; vgl. English/Gillen 2001: 93). Auch die Schreibpädagogik bzw. Schreibdidaktik arbeitet mit solchen didaktischen Arrangements, hat aber das Schreibenlernen bzw. ein virtuoses, authentischeres etc. Schreiben zum Ziel (Bereiter/Scardamelia 1987; Bräuer 2000). In der Weiterbildung hatten Formen der autofinalisierten Beschäftigung mit sich selbst als New-Age-Angebote für eine gewisse Zeit Aufsehen erregt (vgl. Barz/Tippelt 1994: 131). Für einige Zeit schien es also, als ob Selbstsorge und Selbstpraktiken zu einem Reich der Freiheit gehören, an dem die Erwachsenenbildung einen großen Anteil hat, insofern es genügend Personen gibt, die bereit sind, für das Angebot neuer Selbstpraktiken durch Kursleiter/-innen zu bezahlen.

Diese Deklaration von Erwachsenenbildung als Ort der Freiheit und der zweckfreien Beschäftigung war eine Form mit einer Krise umzugehen, in die die liberale Regierungsweise geriet, bevor der Um- und Ausbau eines Weiterbildungssystems richtig in Gang gekommen war. In der Serie von Wirtschaftskrisen, die in der Mitte des 20. Jahrhunderts in allen großen Industriestaaten aufgetreten sind (vgl. Schui/Blankenburg 2002: 50ff), ist auch die liberale Regierungsweise problematisch geworden. Foucault beschreibt die Transformationen der Regierungsweisen in Frankreich und in den USA, die auf diese Krise antworten und die zu einer Rezeption des neoliberalen Modells geführt haben, das in den späten 20er-Jahren mit dem Ordoliberalismus der Freiburger Schule entstanden ist, das aber erst in der Chicago-School unter Friedrich A. Hayek und Gary S. Becker die Form eines Neoliberalismus angenommen hat, auf die der gegenwärtige Gebrauch des Wortes verweist (Foucault 2004: 260ff). Man müsste auf dieselbe Weise die Transformationen der Weiterbildungssysteme nachzeichnen und vermutlich würde sich im internationalen Vergleich zeigen, dass diese spezifischen Transformationen ebenso ver-

schieden sind, wie die allgemeine Entwicklung der Regierungspraktiken. Es würde sich vermutlich auch zeigen, dass bestimmte Entwicklungen, die in Deutschland erst in den späten 90er Jahren den öffentlichen Diskurs bestimmen, in anderen Ländern schon früher bestimmend waren. Zu konstatieren bleibt zunächst, dass gegen Ende der 90er-Jahre das Selbst als „Unternehmertum“ oder als „Ich-AG“ zu einem Topos der öffentlichen Debatte wird, während in der Weiterbildung das „selbstgesteuerte Lernen“ Konjunktur gewinnt. Das Selbst wird nun unmittelbar auf Leistungsfähigkeit und gesellschaftlichen Erfolg bezogen. Die Zeit der Autofinalisierung des Selbst scheint zu Ende zu sein und die unmittelbare Funktionalisierung autonomer Subjektivität erscheint als Ökonomisierung der Weiterbildung.

2.3.7 Selbstgesteuertes Lernen und die Kapitalisierung des Selbst

Der Ausbau eines Weiterbildungssystems im Sinn einer liberalen Gouvernamentalität hat nie wirklich stattgefunden. Wenn man nun konstatiert, dass der Staat sich aus der Weiterbildung zurück zieht, dann muss man zugeben, dass er sich nie recht hinein begeben hat. In der vergleichenden Analyse von Gutachten zum Weiterbildungssystem lässt sich zeigen, dass sich mit der konservativen Bildungspolitik seit den 80er-Jahren der ordnungspolitische Aspekt im staatlichen Auftrag an die Weiterbildung gegenüber dem bildungsökonomischen wieder durchgesetzt hat. Weiterbildung bekam damit zwei Aufgaben: Sie sollte als Allgemeine Weiterbildung das Einverständnis mit den gesetzten Verhältnissen und den begrenzten Möglichkeiten herstellen, weit davon entfernt, diese im Sinne einer liberalen Regierung zu Spielräumen zu erweitern (Wrana 2003: 20), während sie als Berufliche Weiterbildung auf Förderprogramme zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit beschränkt wurde, also auf ein Segment der Weiterbildung, das nicht qua Produktion liberaler Subjektivität den in voller Aktivität befindlichen Bürger in der Führung seiner Selbstführungen stützt, sondern nur noch die Ränder des Beschäftigungssystems bearbeitet. Staatlich geförderte, berufliche Weiterbildung (im Unterschied zur privat finanzierten bzw. betrieblichen Weiterbildung) beschränkte sich mehr und mehr darauf, die Verlierer des liberalen Kapitalismus als Kollateralschäden zu behandeln und zumindest soweit zu inkludieren, dass sie nicht zu einer Gefahr für das Ganze werden. Diese neokonservative Bildungspolitik zielte auf eine harmonisierende Stabilisierung des gesellschaftlichen Systems und eine Eindämmung der Risiken des Kapitalismus (ebd., vgl. Wrana 2005b).

Mit der neokonservativen Bildungspolitik ist zudem ein frühliberaler Freiheitsbegriff verbunden. Während Mündigkeit vom konservativ-liberalen Standpunkt her ein einmaliger Akt ist, in dem jemand aus einer unmündigen in eine mündige Rolle wechselt, ist Mündigkeit und damit Freiheit für eine progressiv-liberale Regierungsweise hingegen ein dauerhafter Prozess des Individuums, eine Lebensaufgabe der Entunterwerfung, die nicht zu Ende kommt. Im konservativen Liberalismus ist Mündigkeit ein Zustand der Verantwortung und Freiheit; sie ist nicht das Ziel, sondern der Anfangspunkt des erwachsenen Lebens; umgekehrt bleiben Kind-

heit und Jugend ein Reich der Beherrschung durch die Eltern und Lehrer. Im konservativen Liberalismus sind Praktiken der Disziplinierung und Praktiken der freien Subjektivierung tendenziell zwei getrennten Lebensphasen zugeordnet; erst nach dem Schwellenübergang zur Mündigkeit folgt das Leben des Erwachsenen. Im progressiven Liberalismus ist sie ein unerreichbares Ziel, das auf einen permanenten Prozess hinstrebt. Als die neokonservative Pädagogik Mitte der 70er-Jahre die neuen, liberalen Regierungspraktiken als „marxistische“ Emanzipationspädagogik denunzierte, hat sie ein Scheingefecht vorgeführt (z. B. Spaeman 1975; vgl. Forneck/Wrana 2003: 115). Tatsächlich bekämpfte sie nicht die kritische Pädagogik, sondern eine neue liberale Form der Regierung der Selbstpraktiken. Der Anspruch auf Emanzipation, den Robert Spaeman und andere Autoren auf die „68er“ personalisiert haben, erwächst aus einer Transformation der liberalen Regierungsweisen, die der Neokonservatismus lediglich hinauszögern konnte. Was die Subjektivierungspraktiken angeht, war die gescholtene Linke in der Durchsetzung kapitalistischer Produktionsweisen systemkonformer.

Es sind also eine ganze Reihe von Faktoren, die dazu geführt haben, dass sich eine neoliberale Bildungspolitik, die den Umbau der Subjektivitäten zum Ziel hat, erst in den 90er-Jahren abzeichnete. Die Wiederaufnahme des Begriffs des lebenslangen Lernens aus den 70er-Jahren und das Programm selbstgesteuerten Lernens sind Symptome dieser Neuausrichtung. Die Humankapitaltheorie, am populärsten vertreten von Gary S. Becker (Becker 1996a; vgl. Bröckling 2003b), die das Modell des Einzelnen als rational handelnden, ökonomischen Nutzenoptimierers auf alle Bereiche des Lebens universalisiert, ist ihr Analyseprinzip und Programm (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 16). Dass der Einzelne zum Unternehmer seiner selbst werden soll, ist der konzeptionelle Imperativ, der das politische und mehr und mehr auch das pädagogische Feld beherrscht. Subjekte sind nach der Humankapitaltheorie aufgrund rationaler biographischer Kosten-Nutzen-Kalküle für ihre materielle Lage und die Risiken selbst verantwortlich. Das gilt ganz zentral für Bildungsentscheidungen, denn eines ihrer Axiome ist, dass aus einem hohen Bildungsstand automatisch ein hohes Einkommen folgt (vgl. Timmermann 2002: 87). Das Bildungssystem funktioniere am besten, wenn der Staat sich ganz daraus zurückzieht, denn im Interesse der eigenen Berufskarrieren und des eigenen Gehaltsniveaus wird sich der Einzelne schon um seine Humankapitalbestand kümmern. Die Verantwortung für die Finanzierung des volkswirtschaftlichen Humankapitalbedarfs wird so mehr und mehr in die Individuen verlagert.

Der Clou ist aber nicht die Auflösung des staatlichen Bildungssystems. Es besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass der Produktionsfaktor „Wissen“ eine zunehmende Bedeutung gewinnt und die klassischen Produktionsfaktoren bereits überwiegt. In einem globalen Geflecht konkurrierender nationaler Volkswirtschaften ist das Humankapitalniveau zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor geworden. In derselben Weise, wie die Einzelnen ihre Qualifikationen auf einem Markt zu positionieren haben, treten die Staaten in ein Konkurrenzverhältnis, in dem nur ein Drittel im oberen Drittel sein kann. Der Motor dieser Entwicklung sind

supranationale Organisationen wie die OECD (vgl. Healy 2000), indem sie die Staaten durch den ständigen internationalen Vergleich in ein Konkurrenzverhältnis setzen. Aber es gibt weder unternehmerischen noch politischen Willen, die Investitionen ins Humankapital zu erhöhen. Daher werden „selbstgesteuertes Lernen“ und Instrumente wie das Lernjournal zu einer geradezu kopernikanischen Verheißung. Eine notwendige Erhöhung des Leistungsoutputs würde mit gleichbleibendem oder gar geringerem Ressourceneinsatz erreicht.

Das Neue an der neoliberalen Regierungsform ist nicht, dass das Ökonomische auf das Soziale ausgeweitet wird. Die liberale Regierung ist immer eine ökonomische Regierung gewesen. Der Einzelne war unter der Bedingung einer auf staatlichem Handeln basierenden Regierung, wie sie der Strukturplan entworfen hat, ebenso ökonomischen Imperativen unterworfen wie unter den Bedingungen neuer neoliberaler Regierungsformen. Wenn man pauschal von Pädagogisierung oder Ökonomisierung spricht, wird die Spezifik der Relation verkannt, in die Pädagogik und Ökonomie gesetzt sind. Das Neue an der neoliberalen Regierungsform sind auch nicht die Subjektivierungspraktiken als solche. Sie zielen auf eine innengeleitete Regulation, auf die Installation eines inneren Gewissens, das die Subjekte ohne Zwang zur Selbstführung führt. Solche Praktiken aber lassen sich über den Liberalismus und die Pastoralmacht bis in die Antike zurückverfolgen. Neu ist vielmehr eine spezifische Konstellation, die diese Subjektivierungspraktiken mit dem leitenden Modell von Subjektivität und den Formen staatlichen Handelns eingeht: Der Ort und zugleich das anvisierte Ziel eines ökonomischen Kalküls ist das Selbst selbst. In der neoliberalen Konzeption wird das Selbstverhältnis zum Kapitalverhältnis. Lernkraft wird zur einsetzbaren und einzusetzenden Arbeitskraft, die lebenslang erhalten und gepflegt werden muss. Lemke/Krasmann/Bröckling urteilen: „Entscheidend ist die Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftlichem Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht.“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 30)

Insofern die Lernenden permanent dazu angehalten sind, ihr Selbst zu einem Ort der Investition zu machen, und so nicht nur ihr Können als Kapital zu begreifen, sondern noch den Bezug auf sich selbst, also ihr Selbstverhältnis, können sie als Selbstunternehmer gelten (vgl. Masschelein/Simons 2002). Den Selbstunternehmer gibt es in der realen sozialen Welt nicht und es kann ihn gar nicht geben. Es handelt sich nicht um eine real existierende Form der Subjektivität, sondern um eine Anrufungsfigur im Diskurs, die immer aufs Neue beschworen wird (Bröckling 2002b; vgl. Kapitel 4.5.6). Sie hat die Funktion, die Subjekte permanent dazu anzuhalten, sich am Modell des Selbstunternehmers auszurichten und ihr Selbst als Kapital zu betrachten.

Diese Anrufung findet nicht nur durch den öffentlichen Diskurs statt sondern auch durch die Mikropraktiken erwachsenenpädagogischer Steuerung: Weiterbildung soll Subjekte befähigen, sich selbst permanent zu beobachten und zu optimieren, indem sie ihre metakognitiven Strategien vermehren, sich in Portfolios und Journa-

len dokumentieren und in Lernberatungen das Zentrum ihres Selbst herausarbeiten (Forneck/Wrana 2005: 157). Selbstdisziplinierung wird erreicht, wenn Lernende durch Lernjournale, Selbstfragebögen, Qualitätsleitfäden und Ähnlichem angehalten werden, sich selbst zu rastern. Subjektive Intentionalität und Selbstreflexivität sind nicht einfach die Fluchtlinie der Weiterbildung zur Freiheit, sie werden vielmehr selbst zum Leistungsbereich. Ihr Profiling haben die Lernenden selbst zu leisten. „Der Effekt dieser sanften erwachsenenbildnerischen Führung besteht darin, dass das Selbst so mit einem Arsenal von Selbsttechniken ausgestattet wird, die es befähigen, eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit zu erlangen und diese zugleich dokumentieren zu können. Dieser Prozess lässt sich als Selbstkapitalisierung verstehen, da das Selbst und seine Subjektivität zu einem Kapital werden.“ (Forneck/Wrana 2005: 157) Die Subjektivierung, die mit solchen Produktionsprozessen verbunden ist, ist – wie Bröckling formuliert – „ein Formungsprozess, bei dem gesellschaftliche Zurichtung und Selbstkonstitution in eins gehen“ (Bröckling 2002b: 177).

Wie in anderen Bereichen wird für die Lernenden das Prinzip konkurrierender, um knappe Ressourcen kämpfender Gleicher, dessen Ort der Markt ist, zur leitenden Grundlage. Dass diese Form der Machtausübung in sozialen Gemeinschaften mit einem emphatisch aufgeladenen Netzwerkbegriff unsichtbar gemacht wird, lässt sich auch am Beispiel der Qualitätssicherung in der Weiterbildung zeigen (vgl. Forneck/Wrana 2005: 166ff; Franz 2005). Das Bildungssystem übernimmt damit Formen eines neoliberalen Marktes. Aber das Verhältnis von Markt und Regulation hat sich gegenüber dem Liberalismus umgekehrt. So resümiert Dzierzbicka: „Die bildungswissenschaftlich relevanten Auslegungen der Bevölkerung und damit des Menschen im Liberalismus und Neoliberalismus unterscheiden sich unter anderem in Hinblick auf die Verantwortlichkeit für bildungs- und arbeitspolitische Maßnahmen. Während der Liberalismus regulative Maßnahmen vorsieht, um den Tausch, also Handel, zu gewährleisten, stellen sich Fragen von regulativen Maßnahmen im Neoliberalismus mit dem Verweis auf den alles regelnden Markt im entgegengesetzten Sinn. Es ist hier der Markt, der als Tribunal gegenüber der Regierung auftritt und die Regierung, deren primäre Aufgabe darin besteht, den Markt, die Zirkulationen zu gewährleisten“ (Dzierzbicka 2006). Der Neoliberalismus setzt die von außen den Markt regulierenden und begrenzenden Sicherheitstechnologien durch eine dem Markt inne wohnende Sicherheitstechnologie; denn es wird unterstellt, dass der radikalisierte Markt die Sicherheit herstellt, von der man zuvor unterstellte, dass er sie gefährdet. Unter diesem neuen Motiv des Marktes werden Bildungs- und Beschäftigungssystem unmittelbar miteinander gekoppelt, denn während sich der Einzelne anhand des eigenen Bildungsportfolios um seine „Employability“ sorgt, entscheidet der Markt der Beschäftigungsmöglichkeiten je über den Wert dieser Bildung.

Mit der Kapitalisierung des Selbst setzt sich so in der neoliberalen Regierung des Lernens eine neue Form des Risikomanagements durch. Während in der liberalen Regierung die Gefahr und das Risiko bereits wichtige Figuren waren, wird das

Risiko der Investition nun auf die Individuen übertragen. Unternehmer ihrer selbst sind sie nicht nur, weil sie sich um ihr Kapital zu kümmern haben, sondern auch, weil sie „in Konkurs gehen“ können. Die Investitionen in sein Humankapital trägt der/die Einzelne als lernender Entrepreneur/-in für sich allein in privater Verantwortung. Das aber heißt zweierlei: Zunächst ist der/die Einzelne bei der Entscheidung, ob sich die Investitionen lohnen werden, auf sich selbst verwiesen. Dann hat er/sie schließlich auch die Konsequenzen für seine/ihre Entscheidungen zu tragen – den Ertrag aus einer erfolgreichen Investition oder im schlimmsten Fall den Ausschluss aus der Gesellschaft.

Diese Strategie wird in den governmentality studies mit dem Begriff der Responsibilisierung beschrieben. Julia Franz schreibt: „Durch die Responsibilisierung des Subjekts, die Verantwortungsübertragung von verschiedenen Einrichtungen auf das Individuum, können keine externen Erklärungsschemata für Erfolg oder Misserfolg herangezogen werden. Die Konsequenz von Situationen des Scheiterns, aber auch von Situationen des Unglücks ist die Etablierung einer Selber-Schuld-Mentalität. Das Individuum steht in der Pflicht, sich selbst angemessen zu regieren, um einen adäquaten Lebensstil zu erreichen.“ (Franz 2005: 70) Die Responsibilisierung als Subjektivierungsstrategie und der Aufstieg der Figur des Selbstunternehmers geht mit dem Verblassen der Figur des Opfers einher (ebd.). Sich als Opfer zu begreifen war eine Subjektivierungsstrategie der Betroffenen, die nun delegitimiert wird. Mit dieser Substitution ist ein Umbau der öffentlichen Moral verbunden, auf den Franz hinweist: „Der Erfolgreiche hat die Moral auf seiner Seite. Die Handlung einer Figur wie Sankt Martin wäre im Neoliberalismus nicht nur ineffizient, da er seinen Mantel mit einem Bettler teilt, sondern auch unmoralisch, da er sich nicht nach Leistungskriterien orientiert.“ (ebd.: 73) Der öffentliche moralische Diskurs bestimmt die legitimen Formen, in denen Individuen sich erkennen können und dürfen. Die individuelle Moral hat sich gemäß diesem System zu arrangieren. Gerade diese Delegitimation der Selbstdefinition als Opfer der Verhältnisse macht deutlich, dass die Öffentlichkeit unerbittlich ist. Mit der anrufenden Funktion der Figur des Selbstunternehmers, die zunächst rein positiv und nichts als ein Angebot zu sein scheint, geht die Härte des Verbots einher. Die Formen jedoch, mit denen in den Hartz-Gesetzen dieses Subjektivierungsverbot durchgesetzt wird, sind der Entzug der Ressourcen einer minimalen Lebensführung, wenn man nicht bereit und gewillt ist, sich der öffentlich vorgeschriebenen Moral der Responsibilisierung zu unterwerfen.

Aktuelle Untersuchungen zum Verhältnis von selbstgesteuertem Lernen und sozialer Ungleichheit zeigen, dass diejenigen in den neuen Lernformen weit erfolgreicher sind, die aufgrund ihrer Bildungsbiografie bereits über Selbstlernkompetenzen verfügen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Faulstich/Forneck/Knoll 2005). Selbstgesteuertes Lernen und die Kapitalisierung des Selbst verschärfen damit die Ungleichheit der Voraussetzungen für Bildungserfolg. Weiterbildung, die in den Bildungsreformen den Auftrag bekommen hat, Inklusion möglich zu machen und gesellschaftliche Platzierung zu dynamisieren, wird – insofern sie rückhaltlos auf

selbstgesteuertes Lernen setzt – zum Instrument der sozialen Exklusion. Wittpoth hat die Problematik im Anschluss an die Habitus­theorie Bourdieus rekonstruiert. Selbstgesteuertes Lernen schließt demnach die Subjekte in den Bedingungen ihrer Sozialisation ein und damit zugleich aus, während es mit dem Anspruch auftritt, sie zu befreien und ihnen einen erweiterten Möglichkeitsraum zu verschaffen (Wittpoth 2005). Die Responsibilisierung ist als weiterer Ausschlussmechanismus zu werten. Die „neue Freiheit“ wird nicht umsonst mit der „neuen Verantwortung“ gekoppelt, sie geht immer mit einer Härte einher, die im Falle des Versagens aber nicht mit Sanktionen droht, sondern mit der Ressourcenverweigerung, dem Ausschluss. Die damit verbundene Exklusion besteht aber nicht nur darin, dass die Verlierer/-innen von Ressourcen ausgeschlossen sind, sie wird noch verdoppelt, weil die bürgerliche Öffentlichkeit sich einig weiß, dass „diese Personen“ selbst die Schuld an ihrer Misere tragen: „Die Exkludierten“ haben es nicht anders verdient, weil sie sich nicht ausreichend um sich selbst gekümmert haben (vgl. Wrana 2005b).

Diese neue Situation des Individuums, dieser Aufruf, sich selbst gemäß einem rational-ökonomischen Kalkül zu dechiffrieren, erfolgt innerhalb einer bestimmten Situation der Bildungssysteme. Ihre gegenwärtige Krise zeichnet sich nach allgemeiner Auffassung dadurch aus, dass der Staat zu viel und die Subjekte zu wenig handeln bzw. Verantwortung tragen – zugleich aber auch dadurch, dass der Humankapitalbedarf der Gesellschaft insgesamt ständig steigt. Die Krise der öffentlichen Haushalte ist dabei nicht zuletzt durch eine Politik der steuerlichen Umverteilung charakterisiert, die den Staat seiner Einnahmen und damit der Basis seines Handelns beraubt. Die neoliberale Politik eines schlanken Staates zielt dessen Handlungsunfähigkeit nach sich. Das Bildungs- und Leistungsniveau einer Gesellschaft zu reproduzieren, um deren Prosperität zu sichern, bleibt ein entscheidender Imperativ. Aber diesem Imperativ will weder das ökonomische System noch der Staat weiter nachkommen. Der Aufwand wird nun, mit dem Argument „knappe Kassen“ auf die Individuen abgewälzt. Der Einzelne soll nicht nur bereit sein, die Verantwortung und die Kosten für die Humanressource zu übernehmen, die er selbst darstellt, er soll auch bereit sein, das Scheitern dieses Unterfangens als individuell zu verantwortenden Konkurs seiner Ich-AG wahrzunehmen. Aber diese krisenhafte Zuspitzung ist Programm, denn erst sie schafft die Bereitschaft, das Unbequeme zu akzeptieren und einer Politik zuzustimmen, die eine Schlechterstellung von großen Teilen der Bevölkerung akzeptieren macht. So forderte das Gutachten der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen zu *Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage* einen „massiven Rückgang“ und eine Differenzierung der Erwerbseinkommen (Kommission 1997: 17).

In dieser Situation wird selbstgesteuertes Lernen zu einer Verheißung. Es verspricht nicht nur, die Personalinvestitionen im Bildungsbereich bei steigendem Leistungsausgang zu reduzieren, es verspricht viel grundsätzlicher, sowohl die Verantwortung für als auch die Finanzierung des volkswirtschaftlichen Humankapitalbedarfs mehr und mehr in die individuellen Lernsubjekte zu verlagern, die sich im Interesse ihrer

eigenen Berufskarrieren und des eigenen Gehaltsniveaus schon um ihr individuelles Portfolio kümmern werden. Diese Neuausrichtung der Regierungspraktiken ermöglicht dem Staat, seine Ressourcenverteilungen neu zu ordnen, um die Effektivität des „Regierens auf Distanz“ zu steigern. Staatliches Handeln nimmt eine neue Rolle ein, insofern es nicht mehr selbst interveniert, sondern nur noch aktiviert und ermöglicht. „Innerhalb einer indirekten Regierung distanziert sich der Staat von einer direkten Regierungsposition und nimmt die Rolle des Ermöglichenden oder Aktivierenden und – in einer neuen Form – auch Sorgenden ein.“ (Forneck/Wrana 2005) Im Weiterbildungsbereich stehen dafür Instrumente wie die Bildungsgutscheine, die Leistungsanreize oder die Qualitätsregime (ebd.). Die Selbstsorge für die Employability bei den Vielen herzustellen, ist somit eine Sicherheitstechnologie der neuen neoliberalen Regierungskunst. Hat der alte Liberalismus noch dazu geführt, dass der Staat das Risiko und die Gefahr der hergestellten Freiheit zu tragen hatte und bereit war, diese mit immer neuen Interventionen zu parieren, ist er unter den Bedingungen einer neoliberalen Regierung davon entlastet. Er kann die Freiheit getrost herstellen, das Risiko des Scheiterns an der Freiheit haben die Individuen selbst zu tragen. Versteht man in diesem Sinn das Programm selbstgesteuerten Lernens als Etablierung und Stärkung von Selbstpraktiken, dann lässt sich der damit verbundene scheinbare Rückzug des Staates als eine Strategie der Ressourcenoptimierung und der Modernisierung von Machtverhältnissen begreifen. Es zeigt sich dann deutlich, dass die Stärkung des Selbst bei den Lernenden keine Befreiung darstellt, zumal Freiheit immer schon als Imperativ der Weiterbildung gelten kann, sondern eine neue Konstellation, die die Führungspraktiken mit dem Subjekt eingehen. Staat und Gesellschaft hören nicht auf, einzugreifen und zu steuern, sie hören lediglich auf, Kosten und Risiko dieses Eingreifens und Steuerns zu tragen.

2.3.8 Widerstand – Freiheit – Indetermination

Eine Geschichte der Beziehungen von Regierungspraktiken und Weiterbildung, wie ich sie in den letzten Abschnitten skizziert habe, kann sich nur an einigen Punkten auf genauere Analysen von Diskursen und Praktiken stützen. An den übrigen Stellen kann sie lediglich eine Orientierung für weiterführende Studien bieten. Der Überblick hat aber nicht die Funktion, von einer Reihe von Tatsachen zu berichten, sondern eine systematische Perspektive auf die Geschichte der Praktiken zu werfen, in denen Erwachsene sich bilden, indem sie ihr Selbst führen, und der Praktiken der Führung dieser Führungen. Zum Abschluss möchte ich noch einige systematische Probleme diskutieren, die die Theorieperspektive der Gouvernamentalität aufwirft.

Einer der zentralen Vorwürfe an die Machttheorie Foucaults im Allgemeinen (z. B. Breuer 1987; Peukert 1991) und an die Studien zur Gouvernamentalität im Besonderen (z. B. Langemeyer 2002, Faulstich 2004) ist, dass mit Foucaults Machtbegriff Subjektivierung nur als absolute Unterwerfung und Determination zu denken sei.

Ines Langemeyer, die diese Kritik vor allem gegen die Arbeiten von Bröckling vorbringt, fordert einen anderen Begriff von Subjektivität und Subjektivierung einzuführen. Sie schlägt im Rückgriff auf Arbeiten der kritischen Theorie vor, unter Subjektivierung die Leistungen des Subjekts zu verstehen, das „objektiv vom Standpunkt der Produktion Notwendige subjektiv zu übersetzen“ (Langemeyer 2002: 3). So gefasst sei diese „weder als bloße Indoktrination noch als rein ökonomische Unterwerfungspraxis abbildbar“ (ebd.). Auch die Begriffe Subjekt und Subjektivität will Langemeyer anders verstanden wissen als in der Folge Foucaults. Dort könne zwischen Subjekt und Subjektivität theoretisch gar nicht unterschieden werden, was deren Hermetik begründe. Nun schlägt Langemeyer vor, unter Subjekt dessen Gesetztheit zu verstehen, also die „Positionen, die sie [die Subjekte, Anm. DW] in den jeweiligen Verhältnissen einnehmen“ (Langemeyer 2002: 6) und unter Subjektivität jenes Andere, das die Situierung des Subjekts immer überschreitet und ihr zugleich in der Selbstreflexion hinterher eilt (ebd.). In der Forderung, unter Subjektivierung nicht eine einfache Unterwerfung, sondern ein komplexes Ensemble von Freiheit und Unterwerfung zu verstehen, stimme ich Langemeyer zu. Allerdings bin ich der Auffassung, dass dieser Forderung nicht gegen, sondern mit der Subjekttheorie des Poststrukturalismus nachgekommen werden kann, um die komplexe Gleichzeitigkeit und Verschlungenheit von Freiheit und Unterwerfung zu denken, ohne das Subjekt doch noch mit einer elementaren Freiheit auszustatten, die ihm als eigentümliche, ursprüngliche Kraft zugeschrieben wird (vgl. Foucault 1992: 52; Rieger-Ladich 2004: 204).

Der Begriff der Subjektivierung beinhaltet dann durchaus die Tätigkeit des Subjekts an sich selbst, die objektiven Verhältnisse zu übersetzen. Allerdings wird diese Tätigkeit nicht von einem Subjekt als Ausgangspunkt des Tuns her gedacht, sondern von den Praktiken, in denen es die Verhältnisse gebraucht. Diese Praktiken sind ihrerseits alles andere als frei von Gesellschaftlichkeit sind. Gouvernementalität und Diskursanalyse fragen nicht, wie es kommt, dass die Subjekte willenlos unterworfen werden. Sie fragen vielmehr, wie es kommt, dass die Subjekte den Diskurs anerkennen und sich in diesem wiedererkennen als das was sie sind. Das zentrale Problem ihrer Theorie ist nicht die willenlose Unterwerfung, sondern das Einverständnis. Auch stimme ich zu, dass das Subjekt seine Gesetztheit überschreitet und zugleich sich selbst reflexiv hinterhereilt. Aber unter Subjektivität verstehe ich nicht dieses Mehr, das das Subjekt selbst ist, und kraft dessen es diese Überschreitung leistet. Vielmehr verstehe ich unter Subjektivität die Relation des Subjekts und der Praktiken. In dieser Relation wird das Subjekt erst gesetzt und zugleich gespalten – und damit sich selbst fragwürdig (ausführlich Kapitel 4.5.6).

Foucaults Begriff der Macht ist konzeptionell auf den Begriff der Freiheit bezogen. In einer seiner späteren Arbeiten definiert er, die Macht sei „ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder ver-

hindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen.“ (Foucault 1987: 255) Machtpraktiken wirken also indirekt, indem sie ein Feld von Möglichkeiten eröffnen und zugleich kanalisieren. Freiheit ist dann weder die heroische Konstitutionsleistung eines Subjekts, noch der bloß negative Widerstand gegen „die Macht“. Julia Franz resümiert: „Foucault zufolge ist ‚Freiheit‘ ein konstitutives Element von Machtverhältnissen. Freiheit wird nicht als Zustand, sondern als Praktik definiert. Genau wie Macht nur im aktuellen Gebrauch existiert, besteht Freiheit auch nur während der Ausübung der Freiheit selbst.“ (Franz 2005: 28) Die unter der Bedingung moderner Machtverhältnisse hergestellte Subjektivität ist damit irreduzibel ambivalent. Sie ist das Resultat von Machtverhältnissen und zugleich die Bedingung der Ausübung von Freiheit.

Die Ausübung von Macht und Kontrolle produziert erst ein Möglichkeitsfeld, das auch Gebrauchsweisen der Machtwirkungen impliziert, die der Macht zuwiderlaufen. Es sind drei Eigenschaften der subjektivierenden Machtwirkungen, die ihr notwendig anhaften und die im Vollzug der Determination selbst das Moment der Nichtdetermination einführen. (1) Erstens sind gesellschaftliche Unterwerfungssituationen in den meisten Fällen von komplexen Machtlinien durchzogen und damit überdeterminiert. Jedes Ereignis ist ein Resultat „unzähliger, einander durchkreuzender Kräfte, eine unendliche Gruppe von Kräfteparallelogrammen“ (Engels 1967: 463). Aufgrund dieser Überdetermination (Althusser 1996) ist ein Ereignis niemals auf eine einzelne Ursache und damit eine faktische Subjektivierung niemals auf eine einzelne Subjektivierungsstrategie zurückführbar. Nichtsdestotrotz sind die Subjektivierungsstrategien gesellschaftliche Machtpraktiken, die es als Elemente jener Kräfteparallelogramme zu untersuchen gilt. (2) Die zweite Eigenschaft ist die, den Praktiken immanente, Notwendigkeit, wiederholt angewandt zu werden. Weit davon entfernt, sich einfach zu stabilisieren, müssen die Subjektivierungspraktiken immer neu ansetzen und wirken damit zugleich destabilisierend (zur Wiederholung Kapitel 4.5.2). Judith Butler hat auf diese Eigenschaft hingewiesen; das Subjekt – so schreibt Butler – wird „nie vollständig in der Unterwerfung konstituiert; es wird wiederholt in der Unterwerfung konstituiert, und es ist diese Möglichkeit einer gegen ihren Ursprung gewendeten Wiederholung, aus der die Unterwerfung so verstanden ihre unbeabsichtigte Macht bezieht“ (Butler 2001: 90). (3) Die dritte Eigenschaft der Determination besteht darin, dass die Linien der Macht immer zu etwas anderem gebraucht werden können, sie lassen sich konsumieren und zwar in einer Weise, die ihrem „eigentlichen Zweck“ entgegen läuft. Den Begriff der Konsumtion hat Michel de Certeau im Rahmen einer Kritik an den Determinationsunterstellungen verschiedener Sozialtheorien entwickelt (vgl. Certeau 1988: 105ff). Diese Theorien – so de Certeau – untersuchen die Systeme gesellschaftlicher Produktion und Unterwerfung und übersehen dabei, was die Akteure mit diesen gesellschaftlichen Produkten machen. Er nennt als Beispiele die Gebrauchsweisen der Fernsehzuschauer, die in einer Art „zweiten Produktion“ das

vom Medium präsentierte „zu etwas“ benutzen und dabei etwas Neues „fabrizieren“, das kein eigenes Produkt darstellt, sondern den Gebrauch eines Produktes. Komplementär zum Begriff der Produktion und der Produktionsweisen führt de Certeau daher den Begriff der Konsumtion und der Konsumptionsweisen ein, denn die Konsumtion ist selbst eine gesellschaftliche Praxis und nicht die Domäne eines solitären, spontan handelnden Subjekts. Er schreibt: „Diese ‚Fabrikation‘, der hier nachgegangen werden soll, ist eine Produktion, eine Poiesis, die allerdings unsichtbar ist, da sie sich in den von den Systemen der (televisuellen, urbanen, kommerziellen etc.) ‚Produktion‘ definierten und besetzten Bereichen verbirgt. Unsichtbar, da die totalitärer werdende Verbreitung dieser Systeme den ‚Konsumenten‘ keinen Platz mehr lässt, um deutlich zu machen, was sie mit den Produkten machen. Das Gegenstück zur rationalisierten, expansiven, aber auch zentralisierten, lautstarken und spektakulären Produktion ist eine andere Produktion, die als ‚Konsum‘ bezeichnet wird: Diese ist listenreich und verstreut, aber sie breitet sich überall aus, lautlos und unsichtbar, denn sie äußert sich, nicht durch eigene Produkte, sondern in der Umgangsweise mit den Produkten, die von einer herrschenden ökonomischen Ordnung aufgezwungen werden.“ (Certeau 1988: 13)

Es sind diese drei Eigenschaften: Die Überdetermination, die Wiederholung und die Gebrauchsweisen, die es nicht zulassen, die Subjektivierung als einfache Tatsache, als zwingenden Zwang zu denken. Jede Determination geht mit anderen, widersprüchlichen Determinationen einher, jede Determination muss mehrfach erfolgen, um Wirkung zu zeigen und produziert damit zugleich ihre eigenen Lücken, jede Determinationslinie kann zu etwas anderem gebraucht und – wenn die Umstände günstig sind – sogar gegen sich selbst gewandt werden.

Fasst man das Verhältnis von Subjekt und Macht auf diese Weise, so bilden sie keine einfache Opposition. Widerstände – auch gegen Bildung und Subjektivierung – werden dann zugleich als Praktiken rehabilitiert. Aber diese denkbaren Widerstände erschöpfen sich nicht im heroischen Aufbegehren, mit dem „das Subjekt“ sich gegen „die Macht“ setzt, sie sind verteilter, listenreicher, subversiver, manchmal gänzlich banal, bisweilen ohne Bewusstsein und Intention. Wenn man das Subjekt nur als starkes Subjekt zu denken bereit ist, muss auch jeder Widerstand ein heroischer Widerstand sein, in dem das Subjekt in Nonkonformität, Verweigerung und Gegenfeuer einen Pfahl in den Fluss der Zeit treibt. Aber jenseits dieses heroischen Widerstands gibt es die vielfältigen Formen der Nicht-Teilnahme, des subversiven Gebrauchs, der listigen Umkehr und des ironischen Bruchs. Widerstand gegen Subjektivierung ist dann ein sonderbarer Handel. Sie lässt sich als Ablehnung einer bestimmten Form der Freiheit begreifen, insofern sie gegen eine andere Form der Freiheit getauscht wird. Man kann darin das letzte Aufbäumen des natürlichen Restsubjekts sehen, aber auch eine Praktik die subjektiviert, indem sie Subjektivierungsangebote ausschlägt.

Somit ist Rieger-Ladich zuzustimmen, wenn er betont: „Es kommt also bei dem perfiden Versuch, das Disziplinarindividuum vollständig zu unterwerfen und es in seine eigene Unterwerfung zu verstricken, zu einer unkontrollierten Streuung der

Macht, deren Partikel sich zu unterschiedlichen Zwecken einsetzen lassen – und die daher auch gegen die Instanzen der Disziplinargesellschaft selbst gewendet werden können.“ (Rieger-Ladich 2004: 209) Allerdings birgt noch die Schärfe der Formulierung in Bezug auf den „perfiden Versuch“ das Risiko des einfachen Gegensatzes von Macht und Freiheit. Aber Foucault hat die orwellsche Vision einer „Disziplinargesellschaft“ im Nominativ Singular nicht proklamiert, sondern Disziplinierungspraktiken untersucht, deren Zweck die Unterwerfung ist. Damit ist nicht impliziert, dass die Disziplinierung in der Lage ist, lückenlos alle Regungen des Lebens zu kontrollieren. Es ist nicht so, dass die Macht immer aufseiten der Unterwerfung wäre und dass sie die Freiheit als Nebenprodukt, als Unfall produziert. Versteht man die Macht in diesem Sinn negativ, muss man die pastoralen und liberalen Machtpraktiken verkennen, die eingesetzt werden, um Freiheit – eine bestimmte Freiheit in einer bestimmten Weise – zu produzieren. Die Macht als Handlung auf Handlungen produziert Freiheit, indem sie unterwirft und sie bildet zugleich den Rahmen, sie gegen sich selbst zu wenden, um nicht auf diese Weise regiert zu werden. Moderne Subjekte sind nur, was sie sind, insofern sie unter den Bedingungen eines Schulsystems, einer Öffentlichkeit, unter der Bedingung von Menschen, die ihnen Subjektivierung ermöglicht haben, zu Subjekten geworden sind. Es ist müßig, den Nullpunkt des Subjekts zu suchen, jenen Rest Natur, der jenseits der Linien der Macht übrig geblieben ist, ebenso wie es müßig ist, die absolute Unterwerfung zu suchen, indem man noch die Produktion der Freiheit in den Subjekten als „nichts als Determination“ betrachtet. Die empirisch-transzendente Dublette der Subjekttheorie (Kapitel 2.2.4) zwingt dazu, immer erneut von der Seite der Freiheit zur Seite der Unterwerfung und zurückzuspringen und je im Wechsel die eine Seite gegen die andere auszuspielen.

Wie Lernjournale zum Moment von Widerstandspraxen werden, möchte ich an zwei weiteren Beispielen zeigen. Viktor Klemperer hat das Schreiben eines Tagebuches erst unter dem Eindruck der Entfremdung der Sprache durch das Aufkommen der Sprache des dritten Reiches, der „lingua tertii imperii“ (LTI) begonnen. „Mein Tagebuch war in diesen Jahren immer wieder meine Balancierstange, ohne die ich hundertmal abgestürzt wäre. In den Stunden des Ekels und der Hoffnungslosigkeit, in der endlosen Öde mechanischster Fabrikarbeit, an Kranken- und Sterbebetten, an Gräbern, in eigener Bedrängnis, in Momenten äußerster Schmach, bei physisch versagendem Herzen – immer half mir diese Forderung an mich selber: beobachte, studiere, präge dir ein, was geschieht. [...] Und sehr bald verdichtete sich dann dieser Anruf, mich über die Situation zu stellen und die innere Freiheit zu bewahren, zu der immer wirksameren Geheimformel: LTI, LTI!“ (Klemperer 1996: 17) Für Klemperer wurde das Schreiben im Tagebuch zu einer Selbsttechnologie, die Transformationen des öffentlichen Sprachgebrauchs zu begreifen. Den Zwang, sich den Veränderungen der Sprachpraxis und den damit verbundenen Wahrheitsverschiebungen anzupassen, versuchte er sich so im wahrsten Sinn „vom Leibe zu halten“ und qua Sprachanalyse die Reflexivität des Sprachgebrauchs zu steigern, wurde zum Instrument dieses sprachlichen Überlebens. Durch das Schrei-

ben entreißt das Subjekt den Sprachgebrauch seinem einfachen So-Sein. Das Netz der Bedeutungen, das sich zumeist unbefragt im Sprechen strickt, wird ins Licht der Analyse gehoben und dem Subjekt zur moralischen Beurteilung verfügbar gemacht. In Klemperers Schreiben ins Tagebuch wird Reflexivität zum Rückzugsort. Er beschreibt nicht nur den zunehmend „faschistischen“ Sprachgebrauch der Anderen, er beschreibt zugleich, wie es ihm durch das reflexiv werden dieses Sprachgebrauchs unmöglich ist, ebenso zu sprechen; und wie ihm damit die Kommunikation mit anderen mehr und mehr unmöglich wird. Klemperers widerständige Subjektivität zieht das Subjekt in die Einsamkeit zurück, sie realisiert sich nicht darin, dass sie den Widerstand nach außen richtet, sondern darin, dass sie sich nach außen nicht mehr äußert. So lange, bis sich das Außen erneut änderte und Klemperers Gegendiskurs für die Nachgeborenen nicht nur wahrheitsfähig wurde, sondern zu einer der eindrucklichsten Dokumentationen faschistischer Sprache werden konnte.

Aber Widerstand und Selbstpraktiken können auch eine ganz andere Verbindung eingehen, insofern Praktiken des Widerstands selbst die Steigerung von Subjektivität voraussetzen. Eine solche Funktionalität des Schreibens zum Subjekt lässt sich in den Tagebüchern von Che Guevara sehen. Angesichts des Bolivianischen Tagebuchs, das die nüchterne Beschreibung der Ereignisse mit einer Reflexion ihres Zustandekommens kombiniert, betont Fidel Castro im Vorwort, dass die Guerilla notwendig mit den eigenen Fehlern umgehen muss: „In diesem Tagebuch lassen sich, wenn man die Vorfälle eines Tages im Detail analysiert, Fehler, Kritiken und Vorwürfe feststellen [...] Innerhalb einer Guerillaeinheit müssen diese Kritiken andauernd vorgebracht werden, vor allem in der Phase, in der sie nur aus einem kleinen Kern besteht [...] wo die kleinste Nachlässigkeit oder der unbedeutendste Fehler zum Verhängnis führen können.“ (Guevara 1989: 12)

2.3.9 Zur Methodologie der Gouvernamentalitätsstudien

Die governmentality studies sind als Analytik zwar recht leistungsfähig, erschließen ihre Stärke aber erst, wenn sie zu empirischen Forschungsprogrammen ausdifferenziert werden. An dieser Stelle liegt aber zugleich die Schwäche der Studien, da sie ihren Schwerpunkt auf die Analyse von Programmen und Anleitungen zur Machtausübung sowie ihrer Problematisierungen setzen. Die Kritik an dem Unge-nügen dieser Schwerpunktsetzung ist mehrfach vorgetragen worden (z. B. Lange-meyer 2002; Reichert 2004). Gegen solche Kritik an den governmentality studies wendet sich Ulrich Bröckling, wenn er deren Selbstbeschränkung betont: „Der Blick richtet sich also ausschließlich auf Programme, nicht auf Effekte oder Friktionen ihrer Implementierung. Wenn allerdings die hier vertretene These zutrifft, dass der Management-Diskurs inzwischen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche ausstrahlt, dann müsste der Versuch, die Grammatik dieser Manuale der Menschenführung herauszupräparieren, zugleich Grundrisse einer Gouvernamentalität der Gegenwart freilegen.“ (Bröckling 2000: 135) Die Vorstellung von Realität, die

die Kritik impliziert, sei arm, wenn die Programme und Problematisierungen der Machtausübung ausgeblendet und nicht als eine Dimension der Realität betrachtet werden.

Aber diese Gegenargumentation ist m. E. nicht hinreichend. Die Untersuchung der Programme als eine Ebene der Wirklichkeit zu rehabilitieren, muss nicht dazu führen, im Umkehrschluss die anderen Ebenen auszublenden. Gerade dann, wenn man davon ausgeht, dass Diskursivität das gesamte gesellschaftliche Handeln ebenso durchdringt wie Machtverhältnisse das Sprechen der Menschen, kommt es darauf an, die Beziehungen von Programmen, öffentlichen Debatten, den Reaktionen der Akteure, den Selbstbeschreibungen der sich Subjektivierenden usw. in Beziehung zu setzen. Wenn man dies tut, zeigen sich auch die Widersprüche, die nicht zum Programm gehören, und die Gleichzeitigkeiten und Heterogenitäten treten hervor. Gerade wenn man das Reden der Macht und über die Macht als Diskurse betrachtet, kommt man nicht umhin, die institutionellen Orte, von denen sie geäußert werden und die institutionellen Subjektivierungen, die das Einnehmen dieser Orte erfordern mitzudenken.

Die Praktiken der Programme erforschen, heißt, Diskurse über Praktiken zu analysieren, die selbst eine Form der Macht sind: Sie sind (a) Einsätze im diskursiven Kampf über die Frage wie Macht ausgeübt wird und sie sind (b) ein spezifisches technisches Wissen über die Ausübung von Macht. Man analysiert die Macht der Praktiken in den Programmen also immer vermittelt über jenes Wissen und jene Einsätze. Die Effekte, die man bestimmten Subjektivierungspraktiken zuschreibt, seien es die Beobachtungsverhältnisse im Panoptikum Benthams oder die reflexiven Praktiken in den Lernjournalen, sind daher immer Hoffnungen, Phantasien, Versprechungen. Die gesellschaftliche Funktion einer bestimmten Praktik zu behaupten, heißt dann, ihre Nützlichkeit zu proklamieren. Es gilt daher, die Diskurse über die Ausübung der Macht als Einsätze in einem diskursiven Kampf zu betrachten, in dem das Ziel derjenigen, die sich als Experten der Ausübung von Macht anpreisen, auch ist, das Recht und die Pflicht zu erlangen, die Macht tatsächlich auszuüben.

Der Diskurs über das selbstgesteuerte Lernen mit dem Lernjournal ist insofern eine Ebene der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie ist real, insofern sie die Kategorien und Figuren impliziert, die in einer Gesellschaft wahrheitsfähig sind. Sie sind wahrheitsfähig, weil man genau das sagen, schreiben und lesen kann, und weil es für solche Texte ein zumindest vermeintliches Publikum bei den Leser/-innen didaktisch orientierter Zeitschriften gibt. Die Machtverhältnisse, unter denen sich diese Wirklichkeit bildet, sind aber weder einheitlich noch dem Diskurs äußerlich. Der Diskurs über die Macht wird selbst zum Ort des Kampfes.

Zur Analyse der Programme muss daher die Analyse weiterer Ebenen hinzutreten. Der Begriff des Programms wird dabei problematisch, denn, was man pauschal als Programme bezeichnet, differenziert sich in eine ganze Reihe von Genres. Der Begriff Programm verwirrt eher, weil er die scharfe Unterscheidung zwischen Pro-

gramm und Wirklichkeit erst ermöglicht. Brauchbarer ist der Begriff der präskriptiven Texte, den Foucault eingeführt hat. Es handelt sich um Texte, die Handlungen „vorschreiben“, also Anleitungen, Ratgeber, Handbücher, Trickkisten. Aber wenn man solche Texte in der Pädagogik untersucht, wie ich im Fall der didaktischen Literatur über die Lernjournale (vgl. Kapitel 3), sieht man, dass dieses Genre nicht nur präskriptiv, sondern zugleich legitimativ ist. Die Begründung, dass eine bestimmte Form der Ausübung von Macht gut und notwendig sei, spielt in ihnen ebenso eine Rolle wie die konkreten Präskriptionen und Praktiken. Bisweilen muss man das Konkrete sogar, hinter all den Legitimationen und Versprechungen, tief zwischen den Zeilen und Satzzeichen versteckt, aufspüren. Ich würde daher vorschlagen, die auf Praxis hin ausgerichtete didaktische Literatur (im Unterschied zur didaktischen Theoriebildung) als ein eigenes Genre zu begreifen. Dieses Genre habe ich im Kontext einer Didaktik der Lernjournale untersucht. Konstitutiv für dieses Genre ist, dass es Handlungslegitimationen mit Vorschlägen zu Führungspraktiken von Individuen verbindet.

Auch der öffentliche Diskurs beispielsweise in Tageszeitungen ist ein eigenes Genre, dessen Konstitutiva einbezogen werden müssen, um seine Beziehungen zur Macht zu begreifen. Ein weiteres Genre sind für ein größeres Publikum geschriebene Ratgeber, wie sie Bröckling untersucht hat (z. B. Bröckling 2002ab). Dieses Genre ist auch ein „Programm“ aber in einem ganz anderen Sinn. Es leitet nicht zur Ausübung der Führung von Führungen an, sondern führt unmittelbar, insofern es anrufend auf die Subjekte wirkt. Diese Form der Subjektivierung lässt sich auch bei Stellenanzeigen nachweisen, deren Lektüre die Leser/-innen dazu aufruft, bestimmte Eigenschaften („Kompetenzen“) als die ihren vs. nicht die ihren anzuerkennen – wenn (!) die Leser/-innen eine bestimmte Subjektposition in die Lektüre einbringen, zum Beispiel ein arbeitssuchendes Subjekt zu sein (vgl. Langer/Ott/Wrana 2006). Insofern setzen Subjektivierungen das Subjektsein voraus. Dass man sich diesen Anrufungen widersetzen kann, indem man sie unterläuft, nicht ernst nimmt oder ihnen offen widerspricht, widerlegt in keiner Weise die subjektivierende Wirkung der Macht, sondern bestätigt sie: Denn wenn es die potenzielle Mächtigkeit der Macht nicht gäbe, würde sich kein Widerstand regen, weil er sinnlos und überflüssig wäre. Daher gilt es, die Macht von ihren möglichen Gebrauchsweisen her zu denken und nicht – bloß um der Möglichkeit des Widerstands zur Ehre zu verhelfen – die Unterwerfungen zu verleugnen, zu denen die Machtverhältnisse in der Lage sind. Diese spezifische subjektivierende Wirkung, die der Diskurs als Anrufung entfaltet, habe ich im Folgenden zum Ausgangspunkt genommen, um Selbstsubjektivierungen als Selbstanrufungen zu untersuchen. Über weite Strecken werden die empirischen Analysen diesen Fragen nachgehen: Welche Situation entsteht, wenn das Subjekt einen Diskurs über sich selbst führt? Und welche Wirkungen kann dieser Diskurs entfalten?

Als Methodologie und Methode zur Analyse von gouvernementalen Praxen eignet sich überall dort, wo das untersuchte Material sprachlich ist, die Diskursanalyse. Inwiefern diese das Potenzial hat, die einfache Differenz von Sprache und Han-

deln zu unterlaufen und Text und Macht ineinander zu denken, werde ich im Kapitel 4 erörtern. Sowohl die Analyse der Didaktik der Lernjournale als auch die Analyse der Lernjournale selbst sind Diskursanalysen, wenn auch mit unterschiedlichen Ansatzpunkten und Methoden, da es sich um sehr unterschiedliche Genres handelt. Es sind zwei Reihen, deren Relationierung erst erlaubt, über die Subjektivierung durch Lernjournale zu sprechen.

Es kommt daher darauf an, die Studien zur Gouvernamentalität nicht auf die Analyse der Programme zu beschränken, sondern die Untersuchung der Programmebene mit anderen Untersuchungsebenen zu verbinden. Ich habe mich daher in der vorliegenden Studie nicht auf die didaktische Literatur beschränkt. Es verhält sich sogar umgekehrt: Die Untersuchung der Lernjournale bildete den Ausgangspunkt – und die Analyse der didaktischen Literatur als Programme der Führung von Führungen bildet den Kontext, von dem her sich erst begreifen lässt, welche Rolle die Lernjournale und die in ihnen zu objektivierende reflexive Praxis innerhalb der Subjektivierungspraxen gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse einnehmen.

3 Didaktisches Wissen zum Führen von Lernjournalen

Für die Erstellung von Lernjournalen entscheiden sich deren Autor/-innen nicht von sich aus. Es handelt sich um Dokumente, die sie als Teil ihrer Studienaufgaben im Rahmen eines didaktischen Arrangements, und damit als Lernende zu schreiben angehalten worden sind. Das didaktische Wissen, das die Gestaltung solcher Arrangements impliziert, möchte ich in diesem Kapitel in den Blick nehmen.

Das Lernjournal als Werkzeug zur Unterstützung von Lernprozessen findet sich schon geraume Zeit in der pädagogischen Praxis. Im deutschen Sprachraum wird es eher Lerntagebuch genannt, während es im englischen Sprachraum unter *learning journal* oder *journal writing* firmiert. Die ersten Publikationen stammen aus den späten 80er-Jahren, in denen in den USA und in der Schweiz entsprechende didaktische Konzepte entwickelt worden sind. Von einer breiten didaktischen Diskussion allerdings lässt sich erst seit Kurzem sprechen, denn im Rahmen von Didaktiken selbstgesteuerten Lernens und der Erprobung neuer Lernformen werden dem Lernjournal besondere Effekte zugeschrieben.

Die meisten Publikationen zu diesem Thema gehören den Diskursgenres didaktische Handlungsempfehlung bzw. Projektbericht an. Lernjournale werden im deutschsprachigen Raum am häufigsten in der Schule eingesetzt (Gallin/Ruf 1991; Beck/Guldimann/Zutavern 1991; Gallin/Ruf 1993; Beck/Guldimann/Zutavern 1995; Labudde 1997; Florio-Hansen 1999; Heske 1999; Gabriel/Heske 2001; Heske 2001; Nádas/Nietzschmann 2001; Messner/Wiater 2000; Uerdingen 2002), einige Konzepte sind aus der Hochschuldidaktik (Rambow/Nückles 2002; Weblor 2002), einige weitere Thematisierungen stammen aus der Weiterbildung (Kemper/Klein 1998; Kaiser/Kaiser 2001; Siebert 2001). Manchmal wird das Lernjournal auch handlungsfeldunspezifisch im Rahmen reflexiven Schreibens behandelt (Bräuer 2000). Im englischsprachigen Raum hingegen ist die Verwendung in Hochschuldidaktik und Weiterbildung breiter (Jarvis 1992; McCrindle/Christensen 1995; Kerka 1996; Morrison 1996; Moon 1999; Boud 2001; Fenwick 2001; Jarvis 2001; Ramsey 2002).

Die genannten Handlungsanweisungen und Projektberichte lassen sich als didaktische Programme verstehen. Sie enthalten einerseits ein Wissen über das Instrument Lernjournal und seine Effekte, andererseits ein Wissen über die Formen seines Einsatzes. Dieses Wissen über Effekte und Einsatz des Journals hat aber einen fiktionalen Anteil. Die Effekte sind in der Regel nicht tatsächliche, empirisch beobachtete, sondern erhoffte und unterstellte Effekte. Die Einsatzformen sind keine Beschrei-

bungen empirisch beobachteter Unterrichtsinteraktionen, sondern konzeptionelle Überlegungen, Berichte vom eigenen Leitungshandeln etc. Diesen Charakter der didaktischen Literatur als Mangel zu betrachten und eine wissenschaftliche Absicherung der Eintretenswahrscheinlichkeit der Effekte sowie eine objektive Beschreibung des didaktischen Handelns zu fordern, ist ehrbar, verkennt aber den Einsatz im Diskurs, den das genannte didaktische Genre darstellt. Das vorwiegend von Praktiker/-innen oder von praxisorientierten Wissenschaftler/-innen produzierte Diskursgenre hat die Funktion, handlungsleitend zu wirken. Er soll neue Formen der Praxis generieren, indem es singuläres didaktisches Handeln, das in entsprechenden Zeitschriften als innovativ dargestellt wird, zum Modell einer besseren Pädagogik erhebt. Die in der Literatur immer wieder genannten Effekte sind damit ebenso Hoffnungen wie Versprechungen. Sie haben das anvisierte Handeln zu legitimieren, und um dies zu erreichen, nehmen sie bisweilen die mythisch-narrativen Formen eines Lobpreises an. Das gilt auch dann, wenn empirische Untersuchungen als Beleg hinzugezogen werden, denn Selektion und Interpretation dieser Untersuchungen folgen den zu belegenden Aussagen und damit den Regeln des Diskursgenres und nicht umgekehrt. Auch im Diskurs über e-learning war dieses Genre stark vertreten: Die neuen „Methoden“ erscheinen als „Killer-Applikationen“, die in der Lage sind, eine ganze Reihe von Problemen zugleich mit ganz geringem Aufwand zu beseitigen.

In der Didaktik des Lernjournals wird die Vision einer indirekten Einflussnahme auf das Subjekt entfaltet, in der das Subjekt dazu angehalten wird, sich zu beobachten und auf sich Einfluss zu nehmen. Die erhofften Effekte zeigen sich quasi „von selbst“, sobald das Lernjournal ins Spiel kommt. Während die Didaktiken des Lernjournals entweder mit der Metakognitionstheorie oder mit einem subjektorientierten Ansatz begründet werden und von deren Axiomaten ausgehen, möchte ich diesen Diskurs im Folgenden vor dem Hintergrund der Analytik der Regierungspraktiken analysieren. Ich betrachte sie in diesem Sinn als Programme, die eine neue Weise des Regierens von Individuen qua Selbstpraktiken vorschlagen, also eine neue Form des Führens von Führungen. Während dies im didaktischen Diskurs als etwas ganz Neues erscheint, haben die Gouvernementalitätsstudien in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereichen gezeigt, dass die gouvernementale Rationalität, die solche Regierungspraktiken leitet, keineswegs neu ist, aber unter den spezifischen Vorzeichen einer „Regierung des Lernens“ neu arrangiert wird (Kapitel 2.3.7).

Die Debatte über die Lernjournale lässt sich in gewisser Hinsicht als eines der „Paradepferde“ dieser neuen Regierung des Lernens verstehen, denn nirgendwo sonst steht das Subjekt als Ort der didaktischen Effekte so im Mittelpunkt; und nirgendwo sonst ist das didaktische Handeln in diesem Ausmaß ein Aktivieren und Anregen. Aber schaut man etwas tiefer in diese Texte hinein, dann zeigt sich, dass dem didaktischen Handeln nach wie vor eine große Bedeutung zukommt. Unter dem Deckmantel der Selbsttätigkeit verbirgt sich eine ganze Kunst der Aktivierung, der subtilen Kontrolle, der Einflussnahme auf das Subjekt. Daraus ist aber nicht zu

schließen, dass die Didaktik ihre eigenen Ziele verfehle, es ist vielmehr der Hinweis auf eine bestimmte Form der Verbindung von Selbstpraktiken und Herrschaftspraktiken, die sich in der Didaktik des Lernjournals realisiert.

Ein Lernjournal führen zu lassen, begreife ich hier als eine didaktische Praktik, also als eine Handlungsweise von Dozent/-innen, Kursleiter/-innen, Lernberater/-innen etc. Das Lernjournal selbst ist zunächst ein einfacher Gegenstand, ein leeres Buch, das didaktisch ins Spiel gebracht wird. Ein Schreibheft ist ein Schreibheft. Zu einem Lernjournal, also einem Medium des Diskurses, wird es erst durch eine bestimmte Weise, in der es von den Lernenden gebraucht wird. Denn es geht nicht um das Lernjournal als Objekt, sondern um das „Schreiben ins Lernjournal“ als Tätigkeit. Zu der didaktischen Praktik gehört also auch, das Schreibheft gekonnt einzuführen, eine Reihe von Anweisungen zu geben, wie es zu benutzen ist oder zumindest, ein Bewusstsein bei den Lernenden darüber zu schaffen, was sie denn in dieses Heft schreiben sollen, um sie dazu zu bringen, es auf eine bestimmte Weise zu gebrauchen. Das Ziel der didaktischen Praktik ist es also, eine andere Praktik anzuregen und zu etablieren; aber nun eine Praktik auf der Seite der Lernenden – eine Lernpraktik. Es geht darum, sie anzuregen, sie existent zu machen, sie ins Leben zu rufen. Das ist alles andere als banal, denn die Lernende sollen nicht eine Aufgabe erfüllen, deren Zeit, Ort und Abgabetermin eindeutig festgelegt ist, sie sollen vielmehr eine Praktik etablieren, die en passant das Lernen begleitet, die wie selbstverständlich immer nebenher läuft, die sie selbstständig beginnen und unterbrechen. Zu einem Medium wird das Schreibheft also erst durch den Kontext, den die didaktisch Handelnden diesem Buch geben, indem sie es auf eine bestimmte Weise einführen und zu seiner Führung anleiten und durch den Kontext, der ihm innerhalb eines bestimmten didaktischen Arrangements zugewiesen wird, in dem es eine Funktion, eine Aufgabe, einen Zweck bekommt. Ohne die Lernpraktiken des Schreibens ins Journal, ohne die didaktischen Praktiken des Einführens und Anleitens, ohne die diskursiven Praktiken des Begründens von Lernchancen und Lernanlässen ist das Lernjournal nichts als ein Produkt der Papierindustrie.

In einem ersten Schritt möchte ich nun herausarbeiten, welche Effekte den Praktiken des Schreibens ins Journal zugeschrieben werden und welche diskursiven Figuren diese Effekte implizieren. In einem zweiten Schritt möchte ich die didaktischen Praktiken analysieren, mit denen das Journal eingeführt und angeleitet und schließlich auch zu einem Instrument der Leistungsmessung werden soll. Die Lernpraktiken des Schreibens werden in beiden Schritten erscheinen, zunächst als jenes Tun, das einen Effekt hat, dann als jenes Tun, das anzuregen ist. In einem dritten Schritt werde ich die gouvernementale Rationalität herausarbeiten, die diesen Diskurs auszeichnet. Dabei wird es sich nicht um *eine* homogene Rationalität handeln, die das Lernen mit dem Journal zuletzt gar als „kerkerähnliches Archipel disziplinierender Herrschaft“ (Fraser 2003: 239) erscheinen lässt. Vielmehr um ein heterogenes Ensemble von Praktiken, das ein Mehr an Freiheit ebenso enthält, wie ein Mehr an Kontrolle. Auch wenn sich hinter den Praktiken der Freiheit ebenso

eine Optimierung der Zurichtung für eine gegebene Gesellschaft verbirgt, auch wenn die alte Kunst des Schreibens seiner selbst zur Selbstökonomisierung und Selbstkapitalisierung des Individuums genutzt wird, so finden sich in der didaktischen Literatur – wie zu zeigen sein wird – doch erstaunliche Wendungen und Hakenschlänge.

3.1 Praktiken der Selbstsubjektivierung

Im Diskurs über das Lernen mit dem Journal werden diesem Lernen eine Reihe von Effekten unterstellt: Das Journal erhöht (1) die Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Lernprozesses, es führt (2) zur Bündelung und Etablierung von Lernstrategien, es hat (3) den Effekt, Latentes explizit zu machen und das kreative Nachdenken anzuregen, es hat (4) die Fähigkeit, die Verarbeitungstiefe bzw. den Grad der subjektiven Aneignung des zu vermittelnden Wissens zu steigern, es hat (5) die Fähigkeit, die Partizipation der Lernenden an ihrem eigenen Lernprozess zu erhöhen und schließlich (6) die Fähigkeit, zur Individualisierung der Lernwege beizutragen.

Diese Effekte gelten in hohem Maß als wünschenswert und sind daher die Legitimationen für das Lernen mit dem Journal. Der Clou an der Sache ist, dass sie sich gewissermaßen von selbst einstellen, wenn Lernende ein Journal hinzuziehen. Sie sind somit nicht die unmittelbaren Wirkungen didaktischen Handelns, sondern die Zwecke einer Lernpraxis mit dem Journal, die die Lehrenden lediglich anregen und möglich machen. Das didaktische Handeln wirkt hier indirekt – wenn man von Wirkung überhaupt sprechen kann. Auf diese Weise werden die Lernjournale zu didaktischen Hoffnungen und Versprechungen. Wer sie einsetzen lässt, darf auf die genannten Effekte hoffen: Gelingt die Sache, so das Versprechen, wird der Lernprozess erfolgreicher – für die Lernenden und damit immer auch für die Lehrenden.

Der didaktische Diskurs macht den Lehrenden daher das Angebot eines didaktischen Wissens über ein bestimmtes Instrument – hier das Lernjournal. Das Wissen über das Instrument ist aber eng verschlungen mit den Argumenten, die seinen Einsatz nahe legen, weil das Lernen mit dem Journal sowohl Lehrenden als auch Lernenden Vorteile bringt. Die Einheit des Wissens über die Effekte eines didaktischen Instruments und der Anrufung an die Lehrenden, dem Beispiel der Autor/-in zu folgen und dieses so vorteilhafte Instrument einzusetzen, macht den Charakter dieses Versprechens aus.

Vom Standpunkt der Analytik der Gouvernamentalität lassen sich die genannten Effekte als Praktiken der Selbstsubjektivierung lesen, die Lernende im Schreiben des Journals an sich selbst vollziehen. In allen sechs Bereichen bezieht sich das Subjekt auf eine bestimmte Weise auf sich selbst, um etwas an sich selbst auf eine bestimmte Weise zu verändern. Die didaktischen Texte enthalten nähere Beschreibungen dieser Subjektivierungen, sie nennen Ziele und machen Angaben zu den

Realisierungsformen. Da diese Praktiken im Schreiben ineinander greifen und sich teilweise gegenseitig bedingen, bilden sie in der Summe die Subjektivierungsform, die man dem Lernen mit dem Journal unterstellt. Diese Subjektivierungsform ist nicht nur ein Prozess, dem sich das Subjekt unterzieht, sie impliziert zugleich das Ideal, auf das hin das Subjekt sich zu formen hat.

3.1.1 Die Selbstkontrolle der Lernprozesse

In fast allen didaktischen Thematisierungen des Lernjournals wird der Effekt der Selbstkontrolle der Lernprozesse bzw. der verbesserten Planung und Rückkopplung angeführt. Dieser Effekt wird von an der Psychologie der Metakognition orientierten Arbeiten besonders hervorgehoben (Kapitel 2.1). Arnim und Ruth Kaiser setzen auf die metakognitiven Prozesse der „self-regulation“ und des „self-monitoring“, die sich beim Lernen mit dem Journal einstellen. „Unter metakognitiver Steuerung sind jene Aktivitäten zu verstehen, die sich auf Planung, Regulierung und Bewertung der Bearbeitungsaktivitäten richten. Selfmonitoring umfasst die Kontrollprozesse, aufgrund derer sich feststellen lässt, wie weit man mittlerweile in der Bearbeitung der Aufgabe gekommen ist, ob man sich auf geradem Weg zum Ziel oder auf Nebenwegen befindet, ob man in der Planung gesetzte Zwischenziele oder gar das Endziel erreicht hat.“ (Kaiser/Kaiser 1999b: 27) In den didaktischen Entwürfen von Kaiser und Kaiser wird dieser Effekt durch konkretisierende Instrumente verstärkt, die sich an Kreislaufmodellen orientieren. Deren Rückkopplungsschleifen übersetzen sie beispielsweise in die Selbstbefragungstechnik LIS-BET (Kaiser/Kaiser 2001: 14) oder das CORT-Programm (Kaiser/Kaiser 1999b: 126). Auch Kemper und Klein haben zahlreiche Instrumente entwickelt, die das eigene Lernen hinterfragen, kontrollieren und bilanzieren (Kemper/Klein 1998: 86ff). Die Didaktik des Lernjournals zielt hier auf eine Ökonomie der Bilanz, auf eine „Buchhaltung“ des eigenen Lernens. Das Selbst wird nach dem Modell des Regelkreises gedacht, dessen Management sowohl die Selbstbeobachtung bezüglich der Parameter als auch ihre Regulation erfordert.

Auf diese Weise wird der Lernprozess insgesamt gesteigert: „Der gezielte Einsatz metakognitiver Regulierungs- und Überwachungsprozesse steigert die Effektivität der Problem- und Aufgabenverarbeitung.“ (Kaiser/Kaiser 1999c: 160) Die entscheidende Frage, die in fast allen Arbeiten im Anschluss an die Theorie der Metakognition mehr oder weniger explizit gestellt wird, ist, ob Lernen durch den Einsatz metakognitiver Instrumente effektiver wird. Deshalb erscheinen metakognitive Kompetenz, selbstgesteuertes Lernen und eine neue Lernkultur auch so attraktiv für berufliches Lernen und unternehmerische Subjekte. Kaiser und Kaiser schreiben: „Schließlich stellen metakognitive Prozeduren zentrale und unabdingbare Voraussetzungen für Selbstlernprozesse dar. Metakognitive Kompetenz ist somit als Proto-kompetenz anzusehen, als die kognitive Schlüsselkompetenz schlechthin.“ (ebd.)

Aber die Selbstkontrolle der Lernprozesse erschöpft sich nicht darin, eine kameralistische Technik zu sein. Es soll die kybernetische Fähigkeit etabliert werden, beim Lernen die Parameter des eigenen Lernens zu überwachen und gegebenenfalls anzupassen. Dies zeigt sich beim Lernen an Fehlern. Labudde betont, dass der entscheidende Vorteil reflexiver Prozesse ein besserer Umgang mit Fehlern sei: „Jeder Fehler bietet die Chance, daraus zu lernen. Es kommt darauf an, diese Chance zu nutzen. Dies wird nicht erreicht, wenn Fehler verteuftelt werden, gefragt ist ein bewusster Umgang mit Fehlern.“ (Labudde 1997: 93) Das Lernjournal könne dabei helfen, Fehler zu entdecken und zu diagnostizieren, entweder in der Auseinandersetzung mit sich selbst, in Formen der Peer-to-Peer-Beratung oder in einem Gespräch mit der Seminarleitung bzw. der Lehrer/-in.

Der Zweck eines solchen „Controlling“ des eigenen Lernprozesses ist also nicht einfach, den Lernerfolg im Sinne einer Bilanz von Ist- und Soll-Zustand zu kontrollieren. Das Subjekt hat sich komplexer und flexibler auf das zu Leistende einzustellen. Indem es sich selbst optimiert wird die Produktivität des Lernens gesteigert, das heißt: mit demselben Ressourceninput an Lernzeit und Lernmaterial wird eine höhere Lernleistung erreicht. Diese kybernetische Prozesskontrolle wird qua Beobachtung seiner selbst mithilfe des Lernjournals erreicht. Die Subjektivierungspraktik besteht darin, sein eigenes Funktionieren im Lernen permanent zu beobachten und zu optimieren. Dabei unterwirft sich das Subjekt einem ökonomischen Modell, indem es die Produktivität des Lernprozesses steigert, Störungen ausschaltet und den Erfolg maximiert.

3.1.2 Die Entwicklung von Lernstrategien

Die Schweizer Forschungsgruppe von Beck, Guldemann und Zutavern hat Lernjournale im Rahmen einer Serie von Studien zur Lernstrategieentwicklung in Schulklassen eingeführt. Zwar ist die Identifikation und Vermittlung von Lernstrategien ein geläufiges Thema der kognitiven Psychologie (Mandl/Friedrich 1992), die Gruppe bringt aber im Zusammenhang mit den Praktiken des Schreibens ins Journal eine interessante These vor. Die Autoren vermuten nämlich, dass in einem didaktischen Arrangement, in dem Lernende Lernjournale zur Explikation und Reorganisation bestehender Lernstrategien verwenden, diese gestärkt und ausgebaut werden. Diese Form der Lernstrategieentwicklung aber – so die These – sei einem klassischen Arrangement des direkten Vermittelns von Lernstrategien überlegen. „Den Schlüssel zum ‚Lernen des Lernens‘ (Deutscher Bildungsrat [...]) suchen wir nicht im Vermitteln von Strategien des Lernens, sondern in der Bewusstmachung des eigenen Könnens und Scheiterns, also in der Reflexion der eigenen Arbeits- und Lernerfahrungen und der darauf aufbauenden individuellen Generierung von Arbeits- und Lernstrategien.“ (Beck/Guldemann/Zutavern 1991: 736) Die Autoren belegen diese Unterstellungen und Positionen mit den Ergebnissen der Kognitionsforschung und schließen eigene Untersuchungen an (ebd.: 740; Kapitel 4.1.1 Fehler: Referenz nicht gefunden). Rambow und Nückles betonen ebenso,

dass die Effekte insgesamt zu einem „Lernen des Lernens“ führen (Rambow/Nückles 2002: 114).

Auch hier zielt die Subjektivierungsstrategie auf eine Steigerung der Produktivität des Lernalers, nun aber nicht durch effizienteren Mitteleinsatz, sondern durch die Einführung quantitativ und qualitativ besserer Produktionsmittel. Beim Schreiben ins Lernjournal werden Lernstrategien thematisch, sie werden reflexiv und damit optimierbar und steigerungsfähig. Die Lernstrategien werden zu einem Kapital, das sich zur Mobilisierung weiteren Lernens einsetzen lässt.

3.1.3 Die Transformation von Wissen und Subjekt

Vom Lernjournal erwartet man, dass es die aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen intensiviert. Sowohl das Wissen als auch der Status des Subjekts sollen sich durch das Lernen mit dem Journal verändern. Kemper und Klein betonen, dass die Reflexion von Lernerfahrungen das bisherige Erleben und Denken verändere: „Mit dem Schreiben sortieren sie Gedanken, spüren ‚Geschehenem‘ nach, überdenken es. Dieses Überdenken folgt dem Ziel, Erlebtes mit den eigenen Normen, Werten und Vorstellungen zu verbinden, sich in diesem Sinn zu orientieren.“ (Kemper/Klein 1998: 83) Kemper und Klein formulieren den Effekt der Veränderung in subjekttheoretischer Tradition als Aneignung von Sinn durch die Lernenenden. In solchen aneignungstheoretischen Konzepten gehören die Transformation des Lernstoffes und die Transformation des lernenden Subjekts bzw. Assimilation und Akkomodation, um mit Piaget zu sprechen, immer zusammen, auch wenn sie je in unterschiedlichem Verhältnis stehen können. In US-amerikanischen Texten ist in diesem Zusammenhang häufig von „meaning making“ die Rede: „Writing is a critical ingredient in meaning making, enabling learners to articulate connections between new information and what they already know. The journal becomes another text on which to reflect, but it is a text written in the learner’s authentic voice, and this personal engagement adds a necessary affective element to the learning process.“ (Kerka 1996; vgl. Boud 2001: 9) Lernen in diesem Sinn ist nicht einfach Informationsaufnahme, sondern ein Subjektivierungsprozess. Das Subjekt wird zum Subjekt, indem es sich das zu Lernende einverleibt.

Aber auch an Metakognitionstheorien orientierte Konzepte betonen die Bedeutung der Transformationen im Subjekt. Rambow und Nückles formulieren die Problematik so: „Ein zweiter Aspekt ist aber, dass durch diese Regelmäßigkeit auch eine explizite Aufforderung an den Lernenden ergeht, einen eigenen roten Faden durch die Folge der einzelnen Lernepisoden zu legen, also die einzelnen Themen eigenständig kognitiv miteinander zu verknüpfen. Auf diese Weise wird die Anwendung sogenannter Organisationsstrategien angeregt [...] etwa durch die Identifizierung von Hauptgedanken oder das Herstellen ‚interner‘ Verbindungen zwischen neu erworbenen Stoffteilen [...] Ein dritter Aspekt liegt dann in der Explikation von Querverbindungen zu Lerninhalten aus anderen Veranstaltungen und zur eigenen

lebensweltlichen Erfahrung.“ (Rambow/Nückles 2002: 115) Aus Sicht kognitiver Theorien der Informationsverarbeitung besteht Lernen in der Bildung semantischer Netzwerke. Es entsteht, weil Informationseinheiten ständig neu zueinander in Beziehung gesetzt werden. Durch die Selektion und Reduzierung der zugeführten Information in der Eigenaktivität der Lernenden werde eine stärkere Verarbeitungstiefe erreicht, die zu Denk- und Problemlöseprozessen anregen und so den Lernerfolg steigern soll.

Die mit dem Lernen als Aufnahme von Wissen verbundene Subjektivierung wird daher in zwei Formen gedacht. In der Kognitionspsychologie kommt es beim Lernen zu einer Akkumulation von Wissen im Subjekt, die – um nicht bloße Akkumulation zu bleiben – permanent reorganisiert und neu verknüpft werden muss. Dennoch bildet das Gelernte einen expandierenden glatten Raum, insofern die Gesamtkomplexität des Wissens permanent steigt und das Wissen durch seine Reorganisation konsistent gehalten wird. In der subjekttheoretischen Variante hingegen steht nicht die reorganisierende Akkumulation des Wissens im Mittelpunkt, sondern das Subjekt, das sich Wissen aneignet und das Wissen so in sich selbst (re-)produziert. Wissen ist hier immer auf das Subjekt bezogen, und daher wird davon gesprochen, dass Lernen immer „Identitätsarbeit“ sei oder dass es „Deutungslernen“ sei. In der subjektorientierten Pädagogik wird Wissen als Eigentum im Subjekt gedacht, dessen Besitz immer zugleich Integration in dessen Eigensinn bedeutet. Akkumulation ist damit in der subjekttheoretischen Variante nicht die bloße Vermehrung von Wissen und seiner inneren Komplexität, sondern eine Steigerung des Subjektniveaus.

Die diskursiven Figuren der Subjektivierung unterscheiden sich noch in weiteren Punkten entscheidend. Während die Reorganisation des eigenen Denkens in der subjektorientierten Thematisierung einen Eigenwert darstellt, also autofinal ist, sind die Begründungen der kognitiven Informationsverarbeitungstheorien immer funktional auf den gesteigerten Lernerfolg bezogen. Zudem ist das Ausmaß denkbarer Transformationen sehr verschieden. Während der akkumulierte Raum der Wissens-elemente keine Brüche und keinen Rückschritt kennt, sind in subjektorientierten Ansätzen Umwege, Irrationalitäten und Rückschritte immer denkbar. Dies geht so weit, dass Transformationen angenommen werden, in denen das Subjekt seinen Status so radikal wechselt, dass es sich um eine Umkehr, eine „*conversio*“, einen Bruch mit der eigenen Lebensgeschichte handelt. Einige bildungstheoretische Autoren, wie etwa Bollnow, sehen in solchen unstetigen Prozessen sogar das entscheidende Moment von Bildung (vgl. Bollnow 1959: 18ff). Dieser Grenzfall der Niveausteigerung des Subjekts geht mit einer Entwertung des bisherigen Wissens einher, die von der kognitionspsychologischen Thematisierung her nur als gigantische und eruptive Kapitalvernichtung, als sinnlose Verschwendung, wahrgenommen werden kann. Darüber hinaus sind Formen der Nicht-Transformation in der subjekttheoretischen Variante als Widerstand positiv besetzbar, während sie in der kognitionspsychologischen Variante nur als mangelnde Lernleistung thematisierbar sind.

Eine Subjektivierungspraktik beim Schreiben ins Lernjournal besteht also in der Transformation von Wissen und Subjekt, wodurch das Ausmaß der Eigenaktivität und damit die Intensität der Transformation gesteigert wird. Andererseits wird der Integrationsprozess ins Reflexive gehoben. Das Subjekt macht sich die Veränderung an sich selbst für sich selbst verfügbar und beschleunigt somit den Transformationsprozess. Nicht ohne Zufall betonen nur die subjekttheoretischen Ansätze den zweiten Aspekt, nämlich das Verfügbarwerden des Transformationsprozesses. Denn wenn Veränderungen an einem selbst nicht nur intensiviert, sondern verfügbar werden – also auch als solche den Subjekten zur Disposition stehen, dann laufen sie Gefahr, dass sich die Weise der Veränderung radikalisiert. Entweder zu ihrem Nullpunkt – der Nicht-Transformation als Widerstand – oder zu ihrer Ekstase – der Total-Transformation als *Conversio*. Einer rationalisierenden Ökonomie des Lernens ist beides abträglich.

3.1.4 Die Stärkung der Teilhabe am Lernprozess

Als Ziel der Arbeit mit dem Lernjournal wird immer wieder genannt, dass es die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen stütze und das Einbringen eigener Interessen ermögliche (vgl. Kemper/Klein 1998: 86). Wenn die äußere Kontrolle des Lernens zurückgefahren und die Kontrolle an die Lernenden übergeben werden soll, dann müssen diese die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Zum Subjekt des eigenen Lernens zu werden wäre unvollständig, wenn es nur darum ginge, das eigene Lernen selbst zu kontrollieren und den Stoff zum eigenen Stoff zu machen. Die Lernenden müssen zugleich Interesse am Lernen gewinnen, da sie sonst die Selbstdisziplinierung nicht aufbringen werden, selbst zu lernen. Das Journal wird in eher subjektorientierten Konzepten als ein Faktor betrachtet, der die Lernenden in ihr Lernen involviert, indem sie das Lernen als ihr eigenes begreifen. Dass diese Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess zugleich die Übernahme der Verantwortung für das Scheitern des Lernprozesses ist, dass mit der Subjektivierungspraxis der Schaffung von Teilhabe, also zugleich eine Responsibilisierung einhergeht, zeigt sich erst in einem größeren Zusammenhang (Kapitel 2.3.7).

Auch Rambow und Nückles, die Lernjournale in einer Einführung in das Psychologiestudium einsetzen, betonen partizipative Effekte dieser Art. Die Autoren führen die Effekte darauf zurück, dass die Lernenden sich nun selbst Rechenschaft über den Wert des „aufgenommenen Stoffes“ nach Kriterien wie „interessant-uninteressant“, „nützlich-unnützlich“ ablegen sollen (Rambow/Nückles 2002: 115). Formulierungen dieser Art zeigen zugleich, wie Lernprozesse in Kontexten, in denen ein curricular festgesetztes, disziplinäres Wissen existiert, als „Aufnahme von Stoff“ verstanden werden. Das Subjekt muss sich dann als Strategie von Partizipation und Verantwortungsübernahme auf ein bloß binäres „bist du für oder gegen den Stoff“ beschränken. Damit ergeben sich auch unmittelbare Folgen für die transformativen Subjektivierungspraxen, denn wenn dem Subjekt angesichts des Stoffes nur die

binäre Entscheidung von aufnehmen vs. nicht aufnehmen bleibt, wird die transformative Subjektivierung eng geführt. Die anvisierten Praktiken der Anregung von Selbstführung und Selbstkontrolle werden immer wieder durch Disziplinierungen gerahmt, die die Selbstkontrolle ihrerseits unter Kontrolle halten (Kapitel 2.3.5).

3.1.5 Explikation und Produktion von Wissen

Das Führen eines Lernjournals hat nicht nur den Effekt, die Wissensaufnahme in Subjekttransformation zu verwandeln, sondern darüber hinaus, Wissen zu explizieren und zu produzieren. Kaiser und Kaiser schreiben: „Genau wie dies beim Tagebuch der Fall ist, enthalten die Eintragungen ein stark reflexives Moment: Man denkt bewusst über sich nach und stellt sich dabei ausdrücklich unter Formulierungszwang, indem man seine Gedanken niederschreibt. Schließlich erfolgt wie beim üblichen Tagebuch die Eintragung entlang einer Zeitachse, womit die Kategorie der Entwicklung ins Spiel kommt: Man beobachtet sich bewusst auf die Frage hin, welche Veränderungen im Denk- und Lernverhalten zu verzeichnen sind.“ (Kaiser/Kaiser 2001: 15) Der von den Autoren herausgestellte Effekt der Explikation besteht darin, dass bisher Vorsprachliches und bestenfalls einem „Gefühl“ Zugängliches in Sprache artikuliert und damit zu einem Wissen über sich selbst wird. Etwas, das zuvor nur latent oder implizit war, wird ins Licht des Tages gehoben und „clare et distincte“ formulierbar. Über die Beobachtung des Geschriebenen, wird jenes nachträglich zu einem Wissen über sich, es wird zu einem Teil des Selbst. David Boud entwirft ein Modell reflexiver Praxis, in dem er die Antizipation von Ereignissen, die aktionsbegleitende Reflexion und die nachträglichen Reflexionen unterscheidet und den Reflexionen zu jedem Anlass verschiedene Funktionen zuweist. Reflexivität wird dabei als an den Tag bringen der inneren Zusammenhänge des eigenen Denkens und Handelns mit dem Zweck der kritischen Beurteilung konzeptioniert (Boud 2001: 12ff).

Den Effekt der *allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden* hat Heinrich von Kleist am Treffendsten beschrieben: „Der Franzose sagt, l' appetite vient en mangeant, und dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert und sagt, l' idee vient au parlant.“ (Kleist 1993: 319) Kleist zeigt, wie es sein kann, dass die Ideen (ich übersetze: die Kognitionen), nicht vor der Äußerung existieren, sondern im Prozess des Äußerns entstehen und Form annehmen. Ausführlich beschreibt er die Praktik, anderen von etwas zu berichten, um die eigenen noch unklaren und dunklen Vorstellungen zu formen. Der Effekt stellt sich auch und gerade dann ein, wenn die Gesprächspartner/-innen von der verhandelten Sache nichts verstehen, dafür aber aufmerksam zuhören. Ausgehend von dieser Beobachtung Kleists ist es nicht abwegig, einen ähnlichen Effekt beim Schreiben in einem Journal zu unterstellen.

Die Subjektivierungspraktiken der Explikation und Produktion von Wissen zielen auf ein Wissen über sich selbst bzw. das Selbst; ähnlich wie die Praktik der Trans-

formation auf die Veränderung seiner selbst bzw. des Selbst zielt. In den Texten lassen sich daher auch ähnliche Begründungsstrategien feststellen. Mal tritt die Geltung des Effekts als Selbstzweck auf, mal in Bezug auf die Effektivität des Lernens und bisweilen in einer Kombination der beiden Geltungsgründe. Labudde beispielsweise stellt ein „Wissen über sich selbst“ als Effekt des Lernens mit dem Lernjournal heraus, zu dessen Begründung er das Lob eines effizienteren Lernens mit dem universalen Wert der sich selbst transparenten Persönlichkeit kombiniert. „Dabei wäre das Nachdenken über das eigene Lernen ein erster Schritt zu dem Wissen, wie wir besser und selbstständiger lernen. Es wäre damit auch ein Schritt zu einem Verstehen der Physik [es geht um Physikdidaktik, Anm. DW] und der eigenen Lernprozesse, ja der eigenen Person.“ (Labudde 1997: 92) Das Lernjournal wird in diesem Prozess der Formulierung zum Ort, an dem Dinge explizit werden, in dieser Form der Subjektivierung wird das Subjekt, insofern es erfährt, wer es ist.

3.1.6 Individualisierung der Lernwege

In allen Konzepten gilt das Führen eines Journals als Lernprozess, und lässt sich daher analytisch als Subjektivierungspraxis begreifen. Unterschiede bestehen aber darin, wie das Verhältnis des Schreibens ins Journal zum „eigentlichen“ Lernprozess, dem Lernen von Inhalten konzeptioniert wird. In den bisher dargestellten Konzepten handelt es sich beim Lernen im Journal eher um einen zusätzlichen Lernprozess, der dem Lernen am Inhalt entgegengestellt bzw. beigesellt ist, und dessen Legitimation sich an der Steigerung des Erfolgs des „eigentlichen“ Lernprozesses zu messen hat. Diese Unterscheidung entspricht der Trennung von Kognition und Metakognition. Nur sehr wenige halten es in dieser Hinsicht anders: für sie findet auch der „eigentliche“ Lernprozess im Lernjournal statt und so ist das stoffliche Lernen und das reflexive Lernen ein und dasselbe. Diese These ist vielleicht zunächst überraschend, sie folgt aber aus einer andersartigen theoretischen und didaktischen Konzeptionierung von Lernprozessen. Während für die meisten Konzepte das Lernjournal auch in klassischen didaktischen Arrangements einsetzbar ist, steht es bei den beiden Schweizer Lehrern Gallin und Ruf in einem elementaren Zusammenhang mit der Art des Lernens selbst – das Lernjournal wird zum Motor der Individualisierung des Unterrichts (Gallin/Ruf 1991). Diese Individualisierung der Lernwege wird keineswegs von allen Autor/-innen intendiert. Die bisher genannten Subjektivierungspraktiken können durchaus auch in einem kursorischen Lernen zweckmäßig sein. Kursorisch bedeutet, dass eine größere Gruppe von Lernenden einen gemeinsamen Lernweg, einen Kurs zurücklegt; ein „cursus“ (lat.) ist ein Lauf oder Parcours, den alle zu bewältigen haben und zwar auf die gleiche Weise und zugleich – eben als Gruppe. Die Subjektivierungspraktiken können dazu dienen, kursorisches Lernen zu intensivieren und den Lernerfolg zu steigern. Man fügt dem Lernen das Reflexive als eine zweite Ebene hinzu, die funktional auf die erste Ebene bezogen ist. Man gesellt dem primären Lernprozess, dem

Lernen eines curricular definierten Stoffes bzw. definierter Ziele, einen sekundären Lernprozess, das reflexive Lernen, bei.

Die mit der Individualisierung der Lernwege verbundenen Arrangements folgen einer gänzlich anderen Logik. Mit der Individualisierung der Lernwege findet Unterricht nicht mehr für alle Lernenden in der gleichen Geschwindigkeit statt, nicht einmal die Wege des Lernens sind dieselben. Das Lernen jeder Schülerin und jedes Schülers wird als eine singuläre Welt betrachtet, die die Lehrer/-innen zu fördern haben (Gallin/Ruf 1991: 55). Jeder Schüler und jede Schülerin geht einen individuellen Erkenntnisweg durch eine experimentelle Weiterentwicklung des eigenen Denkens über einen bestimmten Gegenstandsbereich. Im Physikunterricht zum Beispiel findet das durch systematisches Experimentieren, Reflektieren und Problemlösen anhand spezieller didaktischer Arrangements statt. Die Betreuung durch die Lehrenden ist dann ebenso individualisiert wie die Lernwege der Lernenden. Damit die Lernenden selbst und die Lehrenden sich über die individualisierten Lernwege und Lernprozesse noch orientieren können, haben Gallin und Ruf das Lernjournal eingeführt.

Dass Gallin und Ruf die Metapher des Reisetagebuchs für die von ihnen eingesetzte Form des Lernjournals verwenden, unterstreicht nochmals ihr Verständnis vom Lernprozess. „Das Reisetagebuch ist also nicht nur ein wichtiges Instrument der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle, es ist auch eine Fundgrube für keimfähige Kernideen und für Material, dessen weitere Bearbeitung sich lohnt. Es macht dem Schüler bewusst, dass es beim Lernen hauptsächlich auf das ankommt, was er selber mit den Stoffen anzufangen weiß, und es ermöglicht ihm, aus eigenen Fehlern zu lernen, eigene Erkenntnisse zu sichern und eigene Strategien für entdeckendes Lernen zu entwickeln. Schließlich dokumentiert es Verstandenes so, wie es für den Lernenden am leichtesten rekonstruierbar ist: als Produkt des eigenen Lernprozesses.“ (Gallin/Ruf 1991: 169) Das Zitat enthält nacheinander alle bisher genannten Subjektivierungen, die dem Journal zugeschrieben werden, aber die Individualisierung der Lernwege fügt dem ein Weiteres hinzu. Indem das Journal zum Ort des eigentlichen Lernprozesses wird, indem sich das gesamte Lernen spiegelt, konstituiert sich eine Heterotopologie, in der die Journale zu Orten und Räumen des Lernens werden, an denen die Lernenden nicht mehr gemeinsam, sondern je für sich ihren Wegen nachgehen.

Ähnliches gilt für Jennifer Jarvis, eine Erwachsenenbildnerin, die Lernjournale in der Fortbildung von Lehrer/-innen einsetzt (Jarvis 1992). Da der Bereich, in dem Jarvis arbeitet, die Professionalisierung von bereits berufstätigen Lehrenden ist, steht nicht das Vermitteln von Stoff im Zentrum. Es geht Jarvis vielmehr darum, den Teilnehmer/-innen das eigene professionelle Handeln bewusst zu machen, sodass es den Subjekten verfügbar und damit veränderbar wird. Der Gegenstand dieser Art beruflichen Lernens ist also kein dem Subjekt zunächst äußerlicher Inhalt, den es anzueignen gilt, sondern das Subjekt und seine Handlungsweisen selbst, die weiter entwickelt werden sollen. Reflexivität ist dann, wie bei Gallin und Ruf, nicht dem intendierten Lernprozess förderlich und damit äußerlich, sondern ist ein not-

wendiges Element, damit Lernen als Subjekttransformation allererst in Gang kommt. Solche Lernprozesse finden mit Reflexivität nicht einfach effektiver statt, vielmehr sind solche Lernprozesse nur unter der Bedingung von Reflexivität möglich. Eine ganze Reihe von Erwachsenenbildner/-innen im angloamerikanischen Raum stellen wie Jarvis in ihren Begründungen die Effekte der Explikation und der Transformation sowie der Individualisierung des Lernens in den Mittelpunkt. Die metakognitiven Themen der Selbstkontrolle und des Strategieraufbaus werden hingegen seltener problematisiert (vgl. auch die Liste der „Benefits of Journal Writing“ bei Hiemstra 2001: 24). Man verzichtet darauf, auf Metakognitionstheorien zurückzugreifen, die einer situierten Perspektive auf inhaltsgebundene Lernprozesse eher abträglich sind, und referiert auf das „framework of reflective practice“ (English/Gillen 2001: 90; vgl. Brookfield 2000). Zu den Grundlagen dieses Ansatzes gehören das Professionalitätskonzept von Donald Schön und die Theorie transformativen Erwachsenenlernens von Jack Mezirow (Jarvis 1992: 143; vgl. Boud 2001: 11).

In den individualisierenden Subjektivierungspraktiken liegt aber eine grundsätzliche Dynamik, die auch das Lernen gemäß jener Konzepte ergreift, deren Intentionen nicht auf die Individualisierung der Lernwege zielen. Denn indem das Subjekt sich im sekundären, metakognitiven Lernprozess selbstsubjektivierend auf sich selbst zurückbeugt, kann der dabei entstehende Eigensinn für den primären Lernprozess disfunktional werden – wie sich im Rahmen der Subjektivierungspraktik der Transformation von Wissen und Subjekt schon angedeutet hat. Die grundsätzliche Möglichkeit der Nicht-Teilnahme oder inneren Abwesenheit, die schon bei jedem cursorischen Lernen besteht, ohne dass dies in der Lehr-Lernsituation notwendig manifest wird, wird hier noch angeregt. Die eigensinnigen Ideen und Wege, die die Lernenden einschlagen könnten, werden mit dem Lernen im Journal geradezu angeregt. Was aber, wenn der Eigensinn der Lernenden allzu stark wird und vom curricular und cursorisch vorgesehenen Weg weg führt? Wenn man vor allem den „eigentlichen Lernprozess“ im Auge hat, dann muss Reflexivität im Maß bleiben, damit die Lernenden sich nicht allzu weit voneinander weg bewegen (das ist das Erfordernis des „Cursorischen“) und damit sie die vorgesehenen Ziele erreichen (das ist das Erfordernis des „Curricularen“). Das Schreiben ins Lernjournal schien „zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“: es war das Medium, das die Produktivität des Lernens steigerte und zugleich äußere in innere Disziplinierung übergehen ließ. Dem steht aber nun der „Mistkäfer des Eigensinns“ gegenüber – die mit jedem Lernen mit dem Journal angelegte Individualisierung der Lernwege kann das Gemeinsame des „Kurses“ ebenso sprengen, wie sie das Erreichen der Ziele und das Lernen der Stoffe aufheben kann. Dieses Risiko und die Notwendigkeit, ihm entgegenzutreten, klingt in zahlreichen Texten an. Das Lernjournal wird daher zu mehr als einem Medium, das Praktiken der Selbstsubjektivierung ermöglicht. Es muss zugleich zu einem neuartigen Instrument der Kontrolle und Steuerung der Lernwege werden, denn der Eigensinn ist entweder im Rahmen zu halten oder seinerseits fruchtbar zu machen. Es ist viel zu riskant, Selbstsubjektivierungen

anzuregen, ohne die dadurch entstehende Unkontrollierbarkeit der Subjekte auf die eine oder andere Weise pädagogisch aufzufangen.

Konzepte wie die von Gallin und Ruf oder von Jarvis, die den Lernprozess gleich im Lernjournal konstruieren, haben eine Form entworfen, dieses Problem pädagogisch zu bearbeiten, indem sie es von vornherein ins didaktische Arrangement integrieren. Dazu muss das ins Journal Geschriebene selbst wieder in die Kontrolle der Lehrenden zurückgeführt werden. Bei Gallin und Ruf ist das Journal nicht nur ein Instrument, mit dem die Lernenden sich in der Selbstsubjektivierung selbst führen sollen, sondern zugleich ein Instrument, mit dem die Selbstführungen wieder für die Lehrenden verfügbar gemacht werden. Mit diesem Prinzip der Verschränkung von Selbstführung und Fremdführung wird der Eigensinn des Lernens nicht einfach im Rahmen gehalten, er wird vielmehr so geformt, dass er sich wieder produktiv auf den Lernprozess auswirkt. Mit der Individualisierung der Lernwege ist nicht eine Befreiung des Eigensinns zum Eigensinn verbunden, vielmehr haben sich die Steuerungsachsen der Subjektivierungspraxis grundlegend umgekehrt (vgl. Forneck 2001): Der Eigensinn wird forciert, um ihn mit pädagogischen Praktiken zu formen.

3.1.7 Fazit: Subjektivierung versprechen

Die genannten Praktiken der Selbstsubjektivierung erscheinen als diskursive Figuren im didaktischen Diskurs. Sie sind Versprechungen, insofern man glaubt, dass sie sich beim Schreiben ins Journal vollziehen und insofern sie alle als wünschenswert gelten können und einem selbstgesteuerten, aktiven Lernen gemäß sind. Es handelt sich durchweg um Weisen, in denen Lernende auf sich selbst Einfluss nehmen. Reflexivität ist dabei mehr als das Nachdenken über sich selbst, sie ist Rückbezüglichkeit auf sich selbst als Relation, die unterschiedliche Formen und Tätigkeiten annehmen kann. Man kann kontrollierende Handlungen an sich selbst richten, um einen optimalen Lernzustand zu erreichen, man kann eine Entwicklungsanstrengung auf sich selbst richten und die Optimierung der Lernmittel erreichen, man kann die Kraft des Lernprozesses auf sich selbst richten und so seine Intensität steigern und man kann schließlich sich selbst beim Sprechen und Schreiben beobachten, um das, was sich dabei zeigt, als Informationen über sich selbst zu werten. Was diese Tätigkeiten verbindet, ist die auf sich selbst zurückgebogene Handlung.

Es handelt sich aber um Versprechungen in mehrfacher Hinsicht. Zunächst wird versprochen, dass Selbstsubjektivierungen stattfinden, wenn man ein Lernjournal einsetzt; dann wird versprochen, dass Selbstsubjektivierungen von Vorteil sind. Der Vorteil kann darin bestehen, dass das Lernen unmittelbar nützlich ist, weil man schneller und besser lernt. Er kann aber auch darin bestehen, dass man sich mit sich selbst beschäftigt, weil dieses sich mit sich selbst beschäftigen seinerseits einen Wert hat, der nicht weiter zu begründen ist. Beide Figuren implizieren eine Radikalisierung des Selbstbezugs. Während die erste Figur der Selbstsorge eine

ökonomische Form gibt, und sie einer Vielzahl von Zwecken anheim stellt, ist die zweite Figur als Autofinalisierung der Selbstsorge aus der Antike und aus dem Neu-humanismus bereits bekannt (Kapitel 2.3.2). In der ökonomisierenden Radikalisierung findet ein Eindampfen von Zwecken statt, weil alle Zwecke bezüglich des einzigen Zwecks, der Effektivität von Prozessen, gleich gültig werden. Diese beiden Figuren entsprechen damit den in Kapitel 2.1 und Kapitel 2.2 rekonstruierten Theoriesträngen der Metakognitionstheorien und der Bildungstheorie.

Wie aber ist die Autofinalisierung der Selbstsorge zu verstehen? Zieht sich hier eine Art Anti-Ökonomie durch die Texte, eine Verweigerung des Ökonomischen? Oder handelt es sich um eine andere Ökonomie, eine Ökonomie mit anderen Einsätzen? Und was ist mit jenem Eigensinn, der vom reflexiven Schreiben freigesetzt wird, und den es zu kanalisieren gilt. Diese Problematiken möchte ich in Kapitel 3.4 weiter führen. Zunächst gilt es, das zweite Versprechen ins Auge zu fassen, dass sich nämlich Reflexivität in den Journalen tatsächlich einstellt. In den Legitimationen erscheint es, als geschehe dies von „alleine“, sobald man ein Journal führt. Ganz glaubwürdig ist das nicht. Das scheint auch den Autor/-innen der didaktischen Programme klar zu sein, denn in den Texten wird eine ganze Reihe von Praktiken beschrieben, das Reflektieren im Journal anzuregen, zu initiieren und zu kanalisieren. Diese Problematik möchte ich in den nächsten beiden Abschnitten beschreiben.

3.2 Gestalten von Reflexivität

3.2.1 Kunstkniffe

Es dürfte bereits deutlich geworden sein, dass man davon ausgeht, dass die genannten Selbstsubjektivierungen nicht durch das Leitungshandeln entstehen, sondern unmittelbar aus dem Führen eines Lernjournals selbst. In diesem Sinn hat Thomas Höhne zwischen Wirkungen und Effekten unterschieden (vgl. Höhne 2003a: 95ff). Eine Lehrhandlung habe eine unterstellte Wirkung und die Unterstellung dieser Wirkung sei ihre Legitimation. Die Wirkungsforschung spielt in der Lehr-Lern-Forschung daher eine besondere Rolle. Demgegenüber könne man als Effekte pädagogischer Handlungen alles bezeichnen, was diese hervorrufen, was aber nicht explizit intendiert ist, also alle indirekten Wirkungen und Nebenfolgen, die das Handeln nach sich zieht (ebd.). Aus der Aufklärung über diese nicht-intendierten Effekte didaktischen Handelns, die mit der Differenzierung der Didaktik und der Etablierung einer Lehr-Lernforschung einher gehen, resultiert das Argument, Lehren und Lernen seien nicht kongruent, sie würden vielmehr auseinander driften (Mader 1997). Nicht das Intendierte findet statt, sondern Anderes und

Unkontrollierbares. Diese Ungewissheit und Unkontrollierbarkeit der Wirkungen pädagogischen Handelns ist in der Erziehungswissenschaft als Konstitutionsproblem reflektiert worden. Aus der konstruktivistischen These, dass Wirkungsannahmen nur Fiktion seien (eine theoretische These), wird geschlossen, dass der Versuch der Einflussnahme unstatthaft sei (eine normative These). Arnold und Schüller etwa fordern, das pädagogisch Gewünschte nicht herstellen zu wollen, sondern lediglich in einem angemessenen Rahmen die selbstorganisierte Entwicklung der Individuen möglich zu machen (Arnold/Schüller 1998: 120). Liesner und Wimmer resümieren: „Radikalisiert zur Bedingung aller Möglichkeit von Pädagogik impliziert sie [die These der Ungewissheit der Wirkungen, Anm. DW] deren Negation.“ (Liesner/Wimmer 2003: 28) Liesner und Wimmer betonen, dass konstruktivistische Ansätze aktuell eine große Bedeutung in den Erziehungswissenschaften haben, und begegnen dem – im Anschluss an Derrida – mit einer Neuverortung pädagogischen Denkens. Kontingenz soll positiv besetzt werden und Pädagogik soll auf das „Vielleicht“ einer unmöglichen Möglichkeit hin ausgerichtet werden (ebd.: 45). Auch Ricken benennt als Aufgabe der Pädagogik, ein konstruktives Verhältnis zur Kontingenz auszubilden (Ricken 1999: 186). Diese bildungstheoretischen Überlegungen formulieren streng genommen keine Aufgabe, sondern holen theoretisch ein, was unter Pragmatikern längst selbstverständlich ist. Jochen Kade und Wolfgang Seitter etwa beobachten im Rahmen von empirischen Strategien des Umgangs mit Nicht-Wissen, dass die Nutzung der Ungewissheit als Produktivkraft gelte. Im Anschluss an einige Bemerkungen Luhmanns beschreiben sie die Forderung, sich zum Nicht-Wissen „nicht als Mangel, sondern als Produktivkraft zu verhalten, und Schülern, Teilnehmern, Klienten etc. einen positiven Bezug auf das Nichtwissen als Ausdruck der Ungewissheit der Zukunft zu vermitteln“ (Kade/Seitter 2003: 68). Diese Umkehrung der Ungewissheit vom Mangel zum Zentrum hat die konstruktivistische Didaktik längst vollzogen, wenn mit dem zunehmenden Wissen über den kurzen Hebel der Wirkungen und den langen Arm der Effekte das Indirekte didaktisierbar und so noch das, was sich eigentlich den Intentionen entzieht, intentional besetzbar wird. Das didaktische Kalkül aber, das dieser indirekten Steuerung zugrunde liegt, ist nicht mehr das einer starken Wirkung, sondern ein Risikokalkül, das selbst mit Wahrscheinlichkeiten und Möglichkeiten operiert. Didaktisches Handeln wird in diesem Sinn zur Sicherheitstechnologie. Dass die lernenden Individuen und nicht mehr „die Lehrenden“, „der Staat“ oder „die Gesellschaft“ die Verantwortung für das Gelingen riskanter Bildungsprozesse übernehmen, ist für diese Sicherheitstechnologie essenziell. Dass eine Kognitionstheorie allerdings, die eindeutig über starke Wirkungsannahmen verfügt (Kapitel 2.1.2), ebenfalls zum festen Bestandteil der Didaktiken selbstgesteuerten Lernens gehört, ist Teil der Widersprüche und Heterogenitäten, die in jedem Diskurs zu einem strategischen Vorteil gewendet werden können. Diesen Zusammenhang von starken und schwachen Wirkungen und den Sicherheitstechnologien möchte ich im Folgenden an der Didaktik der Lernjournale zeigen.

Selbstsubjektivierungen sind dem pädagogischem Handeln nicht direkt zugänglich. Man kann dazu nicht auffordern. Kein Kursleiter und keine Lernberaterin sagt „Individualisieren Sie bitte Ihre Lernwege“ oder „Kontrollieren Sie jetzt ihren Lernprozess und justieren Sie die erforderlichen Parameter“. Vielmehr fordert man zu Lernhandlungen auf, als deren Effekt man die genannten Subjektivierungen erwartet. Lehren wird so zu einer Kunst der indirekten Steuerung. Ziel der Bemühungen ist die Selbstführung der Subjekte, womit die Frage auftaucht, wie diese Selbstführung geführt werden kann. Wie kann Selbstkontrolle erzeugt und kontrolliert werden? Wie kann der unzugängliche Effekt durch indirektes Handeln doch zugänglich werden? Ein Lernjournal als didaktisches Element in ein Lernarrangement einzuführen, würde dann bedeuten, mithilfe der Kunst der indirekten Kontrolle, der „indirect rule“ (Miller/Rose 1994: 55) eine Reihe von Gebrauchsweisen dieses didaktischen Elements bei den Lernenden anzuregen, die zu den genannten Effekten führen. Die Problematik der Individualisierung der Lernwege (Kapitel 3.1.6) hat zudem gezeigt, dass das Lernen mit dem Journal wieder unter Kontrolle gebracht werden muss, weil der sekundäre Lernprozess nicht aus dem Ruder laufen darf. Oder dass umgekehrt die Mobilisierung und Lenkung des Eigensinns ein und dasselbe sind. Auch diese Kontrolle lässt sich nur als „indirect rule“ spezifizieren. Ich möchte nun darstellen, welche „Kunstkniffe“ die didaktische Diskussion zu diesem Zweck zu bieten hat.

3.2.2 Initiieren und Anregen

Entgegen dem ersten Anschein sind die Autor/-innen der Texte zum Einsatz von Lernjournalen keineswegs davon überzeugt, dass ein Lernen mit dem Journal ganz von selbst in Gang kommt. Die Methode der Wahl, um es zu initiieren und anzuregen, scheinen Leitfragen zu sein. Rambow und Nückles betonen die Notwendigkeit, offene Fragen als Reflexionshilfe zu geben, denn – so das Argument – ohne solche Hilfen stelle sich die „Differenz zur normalen Mitschreibetätigkeit“ nicht ein (Rambow/Nückles 2002: 115).

Kaiser und Kaiser vertrauen auf die Unterscheidung von Kognition und Metakognition. Sie empfehlen, das Lernjournal auf zwei Ebenen anzulegen, um das reflexive Moment zu stützen. Alle Leitfragen sind dem einen oder dem anderen Bereich der Kognition zugeordnet. Kaiser und Kaiser konkretisieren dies, indem sie Fragen zu den kognitiven Aspekten mit „Was“ und die zu den metakognitiven Aspekten mit „Wie“ formulieren. Beide Kategorien zielen damit auf die Selbstbeobachtung der Lernenden im Lernprozess (Kaiser/Kaiser 2001: 15). Nádas und Nietzschmann verwenden für Schüler der 9. und 10. Klasse ebenfalls Leitfragen zur Hervorbringung von Reflexivität. Sie orientieren sie im Gegensatz zu Kaiser und Kaiser aber nicht an der Differenz von Kognition und Metakognition, sondern an Ruth Cohns TZI-Dreieck von Person, Gruppe und Sache, womit sie neben den kognitiven die sozialen Aspekte in den Mittelpunkt rücken, die metakognitiven aber außen vorlassen. (Nádas/Nietzschmann 2001: 28). Bei den „offenen Fragen“, die Rambow und

Nückles stellen, handelt es sich um Formulierungen wie „Was war mir wichtig?“, „Welche Beispiele aus meiner eigenen Erfahrung fallen mir ein?“, „Welche Aspekte des Gelernten kann ich bei Tätigkeiten selber nutzen?“, „Fallen mir Bezüge und Anknüpfungspunkte ein?“ (Rambow/Nückles 2002: 115, paraphrasierende Zitationen). Fragen dieser Art zielen gemäß den informationsverarbeitenden Theorien auf die Reorganisation des Denkens im Sinne einer Verknüpfung von Kognitionen. Sie regen das Zusammenbringen verschiedener Lernstoffe einerseits und Lernstoffe mit Alltagssituationen andererseits an. Es handelt sich also um klassische kognitive Strategien. Fragen nach dem „Wie“ des Lernens (Metakognition) tauchen bei Rambow und Nückles aber ebenso wenig auf, wie Fragen nach der Sozialität des Lernens (TZI).

Auffällig ist an diesen drei Fragenkatalogen, dass es sich zwar immer um reflexionsindizierende Leitfragen handelt, dass die Fragenkataloge aber aufgrund ihres differenten theoretischen Kontextes sehr verschieden sind. Sie dethematisieren die je anderen Aspekte des Lernens im Lernjournal. Die Selbstsubjektivierung durch die Fragenkataloge stellt also nicht nur eine Führung der Selbstführung dar, ihre jeweilige Konkretisierung zeigt zugleich, dass die Führungen auf eine bestimmte Weise geführt werden, indem dem Subjekt ein thematischer Fokus gegeben wird.

3.2.3 Strukturieren und Einordnen

Eine zweite Führungspraktik, die in verschiedenen Konzepten genannt wird, ist, verschiedene Journale zu unterscheiden. Die Vision einer umfassenden Selbstführung im Journal scheint in der didaktischen Konkretisierung in das Problem zu geraten, dass thematisch miteinander vermischt wird, was besser zu trennen wäre. Die folgenden Praktiken werden vorgeschlagen, um unterschiedene und unterscheidbare Räume für Themen oder Subjektivierungspraktiken zu schaffen.

Beck, Guldemann und Zutavern unterscheiden verschiedene Formen des reflexiven Schreibens und definieren dementsprechend mehrere Typen von Lernjournalen. Sie differenzieren zwischen einem Arbeitsheft, mit dessen Hilfe das eigene, kognitive Handeln beobachtet wird und welches Erfahrungen, Probleme und Fragen aufnehmen soll, und einem Lernheft, das Reflexionen aufnehmen soll, zu denen Lernende nach längeren Arbeitsphasen angehalten werden, um „festzustellen, was sie gelernt haben“ (Beck/Guldemann/Zutavern 1991: 742). Ähnlich ein Vorschlag vom Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, in dem zwischen einem Arbeitsbuch, einem Lerntagebuch und einem Ideenjournal differenziert wird. Wie diese drei Hefte eingeführt und in der Praxis parallel geführt werden sollen, erfährt man leider nicht (Siebert 2001: 130). Gerd Bräuer, der in seinem Handbuch einzelne Praktiken einer Pädagogik reflexiven Schreibens ausführlich erläutert, unterscheidet die Formen eines privaten Tagebuchs, eines halböffentlichen Arbeitsjournals, das zum Medium von Auseinandersetzungen werden kann, und eines für die Öffentlichkeit und für Prüfungszwecke bestimmten Portfolios. Lernende sollen

dabei Prozess-Portfolios aus ihrem Arbeitsjournal selbst zusammenstellen (Bräuer 2000: 20ff).

Es gibt also verschiedene Weisen, Journale in Typen zu unterscheiden. Die wichtigsten Differenzierungspraktiken sind dabei, ein eher persönliches, am Erleben orientiertes Tagebuch von einem eher an Arbeitsprozessen orientierten Journal, sowie das den alltäglichen Vollzug begleitende Notieren von explizit angeforderten und zeitlich herausgehobenen Reflexionen zu unterscheiden. Oft verläuft die Grenze der Journaltypen zwischen den einzelnen mit dem Schreiben verbundenen Subjektivierungspraktiken. Es handelt sich also auch hier um eine Fokussierung der Reflexionen.

3.2.4 Parzellieren und Rastern

Eine weitere Führungspraktik ist, sein Selbst einem Raster zu unterwerfen, das strukturiert Erkenntnisse produziert und anhand dessen das Selbst sich als ein Bestimmtes erkennen kann. Hiemstra verweist auf Werkzeuge wie „personal logs“, „diary logs“ oder „life history logs“, die Progoff eingeführt hat (Hiemstra 2001: 21; Progoff 1975). Solche Werkzeuge gehören einer Form des „journal writing“ an, die sich weniger auf den eigenen Lernprozess bezieht, als vielmehr auf eine Didaktisierung biografischer Selbstreflexion. Es gibt inzwischen sogar Computerprogramme, die den Prozess des biografischen „journal writing“ von Erwachsenen unterstützen. Hier lässt sich der strukturierende Charakter solcher Praktiken besonders deutlich machen. In der Software „LifeJournal“ wird jeder Eintrag einerseits einem Thema in einem selbsterstellten Themenbaum und andererseits einem Zeitpunkt zugeordnet und ist so leicht wieder aufzufinden. Es wird zwischen „daily journal“ und „dream journal“ unterschieden. Spezifische „journaling techniques“ werden empfohlen, zu denen gehört, etwas aufzulisten, einen anderen Standpunkt einzunehmen, einen Dialog imaginärer Figuren zu führen, seinen „inner voices“ williger zuzuhören etc. Eine Sammlung von Fragen und provozierenden Phrasen steht als „pulse“ ebenso zur Verfügung wie eine große Menge von Zitaten berühmter Personen, die sich als Motti in das eigene Schreiben integrieren lassen. Man kann sich selbst Briefe schreiben, die das Programm in der Zukunft termingerecht zustellt. Die Schreiber/-innen können jeden Tag ihre Stimmungen in einem „daily pulse“ auf vier Skalen festhalten, welche das Programm über längere Zeiträume grafisch auszuwerten versteht. Man kann darüber hinaus auch eine Zeitleiste über das eigene Leben hinwegführen, in der man Lebensereignisse als „Landmarks“ hinterlegt. Die Webseite wirbt mit der Ähnlichkeit zum nicht-elektronischen Schreiben von Journalen und Tagebüchern: „LifeJournal is journal writing software that greatly enriches the journal writing experience. With LifeJournal, you experience the same benefits from expressing thoughts, feelings and creativity as you do in a traditional journal or diary.“ (<http://lifejournal.com>).

Kemper und Klein haben diese Führungspraktiken des Parzellierens und Rasterns radikalisiert. In ihrem Konzept besteht das Lerntagebuch aus einer Mappe mit einer Loseblattsammlung, in der die Lernenden von der Seminarinformation über die Anschrift der Teilnehmer/-innen bis zu den verschiedensten Arbeitsblättern alles Mögliche finden können. Das Lerntagebuch im engeren Sinn, das die oben genannten Funktionen erfüllt, wird von den Dozent/-innen im voraus durchstrukturiert. Es besteht aus Arbeitsblättern, die über Tabellen, Lückentexte oder genaue Fragen die Reflexionen leiten. So gibt es ein Arbeitsblatt zu den eigenen Fähigkeiten, auf denen Fragen wie „Was bringe ich mit?“ oder „Was kann ich besonders gut?“ zu finden sind (Kemper/Klein 1998: 89), andere Blätter nehmen Lernziele oder Lerninteressen auf. Die Reflexionen auf die Lernbiografien werden von grafischen Strukturierungen wie einer Lernkurve in der Zeit zur Vergegenwärtigung der Lernerinnerungen oder einer Bilanztabelle mit der Leitdifferenz „Behindernd – Fördernd“ gesteuert. Die Lernreflexion besteht aus der Abfrage von Meinungen oder Gefühlen „Was hat mir gefallen?“ – „Was hat mir nicht gefallen?“, „Wo habe ich mich wohl gefühlt?“ etc. Nur selten wird ein Formularfeld mit der Frage „Warum?“ eingefügt, was die Reflexion auf die geäußerten Gefühle und Meinungen verstärken oder vielleicht erst in Gang setzen könnte (ebd.: 95).

In der Konzeption von Kemper und Klein sind die Journale kein Ort freier Reflexion. Die Praktiken der Selbstsubjektivierung werden hier eng geführt. Die Formen des indizierten Selbstbezugs sind von Lernphase zu Lernphase genau definiert. Zugleich werden die Lernenden dazu angehalten, ihr Selbst gemäß einem Set von Rastern (behinderndes vs. förderndes Lernen, eigene Stärken vs. Schwächen etc.) zu objektivieren und einzuteilen. Die räumliche Strukturierung des Subjekts entspricht damit der zeitlichen Strukturierung des Lernprozesses. Diese Strukturierung des Lernens in Raum-Zeit-Parzellen ist eine der klassischen didaktischen Disziplinierungspraktiken (vgl. Kapitel 2.3.4), die nun anhand eines durchorganisierten Lernjournals auf das Selbstlernen übertragen wird. Aufgrund der karierten oder linierten Leere eines Schreibheftes, die zur Gestaltung auffordert, werden in fast allen Ansätzen Praktiken vorgeschlagen, die die Weisen der Gestaltung lenken, bei Kemper und Klein aber hat sich das Verhältnis von auffordernder Leere und Gestaltungslenkung umgekehrt. Hier sind die Blätter des Lernjournals Formblätter – im radikalen Wortsinn.

Aber diese starke vorsorgende Lenkung des Selbstlernens darf man nicht zu schnell deregulierend als übertriebene Kontrolle zur Seite legen. Ganz im Gegenteil – unter Umständen ist sie es, die das Selbstlernen derer möglich macht, die die Voraussetzungen zur Selbststeuerung nicht schon in die Lernsituation mitbringen. Auch in diesem Punkt bleiben Freiheit und Unterwerfung aufeinander verwiesen (vgl. Kapitel 2.3.7).

3.2.5 Fazit: Heterogene Praktiken

Die Praktiken des Anregens, Initiierens und Kanalisierens von Reflexivität verwirren ein wenig, da sie so heterogen sind. Da gibt es Klassifikationen, da gibt es verschiedenste Techniken, sogar disziplinarische. Ansätze wie die von Kemper und Klein oder der von Proff, bei denen sich stark die Subjektorientierung und damit eine Autofinalisierung der Selbstsorge zeigen, greifen tief in die didaktische Werkzeugkiste und geben engmaschige Vorgaben, die die Subjekte zur Subjektivierung ihrer selbst anhand vorgegebener Raster und Schemata anhalten. Metakognitionspsychologische Ansätze hingegen wie der von Kaiser und Kaiser begnügen sich demgegenüber mit eher offeneren Fragekatalogen. Wie ist das zu begreifen? Sind die Konzepte einfach inkonsistent oder verbirgt sich der tiefere Zusammenhang noch? Oder sind die Techniken der indirekten Kontrolle vielleicht noch nicht ausgereift genug, sodass sich zwei Strategien abzeichnen; entweder man greift auf altbekannte didaktische Praktiken zurück oder man lässt alles im Ungefähren? Auffällig ist, dass dem Gestalten von Reflexivität verglichen mit der Beschreibung der erhofften Effekte wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wenn es um das wahrscheinlich machen von Subjektivierungspraktiken geht, steht die Pädagogik zweifelsohne hier erst am Anfang. Aber auch das Bewusstsein der Pädagogik über ihre eigene Macht und ihre Wirkungen ist alles andere als ausgeprägt. Dieses Thema wird lediglich in einigen englischsprachigen Texten diskutiert.

Das zentrale Problem einer Didaktik, die etwas – hier die Praktiken der Selbstsubjektivierung – regulieren und steuern möchte, ist die Sichtbarkeit des zu Steuernden. Man muss etwas wissen über das, was dort im zu Steuernden geschieht, da Interventionen sonst nicht möglich sind. Es ist also nur konsequent, wenn einige Ansätze einen Schritt weiter gehen und das geführte Lernjournal wieder in den Unterricht einbeziehen, um es zum Gegenstand von Prüfung oder Lernberatung zu machen.

3.3 Reflexivität abschöpfen

In der Literatur herrscht Uneinigkeit über die Frage, ob Lerntagebücher nur für die Lernenden selbst gedacht sind, oder ob sie von anderen Lernenden oder gar von Lehrenden gelesen und bewertet werden sollten. Diese Problematik verweist auf die Frage, was mit der von den Subjektivierungspraktiken freigesetzten Dynamik geschehen soll. Sollen die Lernenden diesen Kräften ausgesetzt bleiben, in einem privaten Raum, der abgeschlossen und intim zugleich ist, oder lässt sich diese Dynamik wiederum lenken und formen. Zudem stellt sich offenbar die Frage, ob die Resultate der Reflexion nicht zum Gegenstand von Prüfungen werden könnten, da man annimmt, dass sich in ihnen Lernprozess und Lernstand des Subjekts spiegelt.

3.3.1 Öffentlich oder privat?

Während einige Didaktiker/-innen der Auffassung sind, dass das Lernjournal gänzlich in die Privatsphäre der Lernenden gehört, unterscheiden Kemper und Klein zwischen „persönlichen Seiten im Lerntagebuch“ (Kemper/Klein 1998: 84), über deren Veröffentlichung die Lernenden selbst entscheiden, und „Arbeitsblätter“ (ebd.), die von den Lernenden bearbeitet und von den Lehrenden bewertet werden. Ob diese zu bewertenden und damit öffentlichen Arbeitsblätter zum Lerntagebuch gehören sollen, bleibt unklar, denn einerseits wollen die Autorinnen es so benannt wissen, weil es „genauso wie das Tagebuch für die TeilnehmerInnen in erster Linie ein persönliches Buch“ (ebd.) ist, andererseits bezeichnen sie aber die Loseblattsammlung als Ganzes als Lerntagebuch. Rambow und Nückles sind im Öffentlichmachen reflexiver Praxis weiter gegangen als alle anderen. Die Lernjournale wurden in einem Online-Forum geführt, das für alle Teilnehmenden sichtbar war. Intensivere Rückmeldungen wurden in Studentandems organisiert (Rambow/Nückles 2002: 116).

In den didaktischen Vorschlägen sind also zahlreiche Varianten zu finden – angefangen von Konzepten, die das Lernjournal in der Intimität des Subjekts mit sich selbst ansiedeln, bis zu Konzepten, die es dazu anhalten, sich in einer großen Öffentlichkeit zu objektivieren. Jedes Schreiben wird zu einem Teil der eigenen Geschichte und stellt eine Objektivation seiner selbst dar. Aber erst wenn dieses Schreiben in einer Öffentlichkeit geschieht, verlieren die Autor/-innen die alleinige Verfügungsgewalt über diese Objektivation. Was in der Öffentlichkeit geschrieben worden ist, kann potenziell jederzeit von Anderen eingefordert werden und so als anderes Selbst zu einem zurückkehren.

3.3.2 Die Anderen mobilisieren

Die Veröffentlichung des reflexiv Geschriebenen durch Rambow und Nückles findet in einem Medium statt, das Öffentlichkeit mit Anonymität kombiniert und damit das Alleinsein in der Menge radikalisiert, das die Erfahrung des bürgerlichen Subjekts auszeichnete (vgl. 2.3.4). Die Lehrenden lassen die Öffentlichkeit wirken, die Anderen werden zum anonymen Publikum, zum leeren Spiegel der eigenen Offenbarungssängste und Selbstdarstellungspraktiken. Diese Praktik intensiviert die Erfahrung des Subjektes, mit sich allein zu sein, indem sie Öffentlichkeit und Anonymität kombiniert. Rambow und Nückles bringen aber auch die Anderen als Andere ins Gespräch, indem sie intensivere Rückmeldungen in Tandems arrangieren. Diese Form ist vor allem in US-amerikanischen Konzepten weiter differenziert. Die Reflexionen anderer Lernender werden als Kontrast oder als Vorlage angeführt. Jennifer Jarvis ließ das Journal zunächst ohne Vorgaben führen und diskutierte dann in der Fortbildungsgruppe die Reflexionsweisen, sodass gangbare Wege des Reflektierens kollegial erarbeitet wurden. Dazu zog Jarvis die Journale auf Folien und veröffentlichte Auszüge in der Seminarsituation. Sie ging also einen Weg, bei

dem die Kriterien für das Führen der Journale nicht aus äußerlichen Katalogen, sondern aus dem Führen und seiner kommunikativen Vergegenwärtigung hergeleitet werden (Jarvis 1992: 135). Ähnlich verfährt Roger Hiemstra, wenn er als Anleitung ein Arbeitsbuch mit zusätzlichem Material ausgibt, das unter anderem Lernjournale von Lernenden aus früheren Kursen enthält (Hiemstra 2001: 21).

Die Lernenden werden so angehalten, sich mit dem Lernen anderer zu vergleichen. Sie werden zu „learning communities“ (Wenger 1998), insofern ihre reflexiven Praxen aufeinander bezogen werden und das zunächst völlig private und gänzlich Für-sich-Seiende Schreiben ins Licht einer begrenzten und kommunikativ strukturierten Öffentlichkeit tritt. Solche Praxen des Vergleichs implizieren schon von sich aus eine besondere Form der Führung, da sie das Soziale auf eine Weise mobilisieren, in der Individualisierung und Normalisierung miteinander verschränkt werden. Einerseits differenzieren diese Praktiken, indem sie die Teilnehmenden dazu bringen, sich gegenüber den anderen zu positionieren und Subjekt zu werden, insofern sie einen individualisierten Ort in der Gruppe einnehmen. Zugleich aber normalisieren diese Praktiken, denn sie beziehen die Positionen aufeinander und schaffen einen gemeinsamen Raum. Auf diese Weise eingesetzt, ist das Lernjournal gerade nicht ein Ort der Einsamkeitserfahrung. Es erschließt im Gegenteil der Macht des Sozialen einen Bereich der Subjektivität, der ihm in gewöhnlichen Arrangements verschlossen bliebe. Je nach dem wie die Situationen gestaltet sind, lässt sich die differenzierend-normalisierende Dynamik des Sozialen noch weiter treiben. Bröckling hat diese Dynamik anhand der Methode des 360°-Feedback untersucht und gezeigt, wie die allgegenwärtige gegenseitige Beurteilung zur Subjektivierungspraktik wird: „Aus der hermeneutischen Selbsterkundung und der Perfektionierungsarbeit an der eigenen Person entspringt eine Form der Subjektivität, welche die Autonomie des Einzelnen im gleichen Maße befördert, wie sie ihn an das Urteil der anderen bindet. Ich bin, was über mich erhoben wird und das, was ich, ausgehend davon, aus mir mache.“ (Bröckling 2003a: 88)

In der didaktischen Konzeption der Lehrerweiterbildnerin Jennifer Jarvis wird die gemeinsame Arbeit in der Gruppe nicht in diesem Sinn weiter getrieben. Bröckling hat die Subjektivierungspraktiken innerhalb großer Unternehmen untersucht. Sie dienen dort dazu, Mitarbeiter/-innen auf das Unternehmensziel hin auszurichten, und ihre Leistungen zu steigern. Sie operieren über den basalen Effekt der Konkurrenz, den sie entfesseln. Bei Jarvis hingegen sind die Einträge der Lernjournale ein Moment in der kollektiven Reflexion auf die eigene Lehrpraxis. Sie findet in einem Weiterbildungsrahmen statt, der kommunikativ vom Arbeitsplatz getrennt ist, und daher Freiräume schafft, insofern die pädagogischen und die arbeitsbezogenen Machträume getrennt sind. Auch hierbei entstehen Effekte des gegenseitigen Vergleichs, der Konkurrenz und der Subjektivierung; aber der abgesteckte Rahmen der Weiterbildung und der Rahmenwechsel beim Zurückgehen in den Arbeitskontext, lässt dem Subjekt mehr Verfügung über das eigene Werden. Sicher ließe sich das Lernjournal, allerdings auf ähnliche Weise wie Jarvis es tut, in einem Lehrer/-innenkollegium einsetzen, verbunden mit Evaluationen durch die Schulleitung und

mit einer leistungsbezogenen Verteilung der Mittel und der Gehälter. Die Macht der Macht erwächst immer aus einem Ensemble von Praktiken und nicht aus einem einzelnen Tun. Erst die Art und Weise, wie Praktiken eingebettet und kontextualisiert sind, macht sie zu einer spezifischen sozialen Tatsache. Im Zusammenbringen von Arbeit und Weiterbildung als „Training on the job“ oder Ähnlichem, kann nur per se etwas Gutes erkennen, wer die Macht des Pädagogischen verleugnet. Versteht man pädagogische Praxis aber auch als eine Form der Machtausübung, lässt sich in der Trennung von Arbeit und Weiterbildung das Prinzip der Gewaltenteilung erkennen.

3.3.3 Leistung messen und herausfordern

Nádas und Nietzschmann setzen das Lernjournal im Projektunterricht einer Gesamtschule ein. Da die Unterrichtsform recht offen ist, benötigen die Lehrer/-innen ein Instrument, mit dem sie den Arbeitsanteil der Schüler/-innen bewerten können. Da das Lernjournal in diesem didaktischen Arrangement eine Protokollfunktion hat, lässt sich am Journal der Arbeitsaufwand ablesen. Zudem sollen anhand des Journals inhaltliche, arbeitsmethodische und soziale Kompetenzen der Schüler/-innen ermittelt werden. Diese gehen am Ende zu 25% in die Note ein. „Ein Schüler, der alle fachlichen Anforderungen seines Profils hervorragend erfüllt, aber nicht in der Lage oder manchmal auch willens ist, seine Arbeit zu reflektieren, kann keine sehr gute Note bekommen.“ (Nádas/Nietzschmann 2001: 28) Die Autorinnen berichten, dass die Frage der Bewertung im Kollegium sehr kontrovers diskutiert werde; das Gegenargument laute: „Damit verlangen wir von unseren Schülern mehr als von uns selbst.“ (ebd.)

Rambow und Nückles betonen, dass Lernjournale im Seminar nur auf äußeren Druck geschrieben werden und sie daher Teil der Scheinanforderungen sein sollten. Außerdem betonen sie den Aspekt der disziplinären Kontrolle der Lernprozesse, indem sie darauf hinweisen, dass Lernen in die Irre führen kann, „weil nicht die bloße Reflexion den Lerngewinn bringt, sondern nur eine zielgerichtete Reflexion, die im Falle des In-die-Irre-Gehens auch auf Widerstand trifft“ (Rambow/Nückles 2002: 116). Sie helfe dem Lehrenden, zu erkennen, wo „es eventuell zu Fehlkonzepten gekommen ist“ (ebd.: 115).

In der Weiterbildung sind Formen der Leistungsmessung anhand des Journals seltener. Das liegt sicher daran, dass Noten dort eine untergeordnete Rolle spielen. Bei den amerikanischen Autor/-innen wird allerdings diskutiert, dass auch in der freien Weiterbildung der soziale Kontext von Lerngruppen einerseits und die Beziehung zwischen Seminarleitung und Teilnehmer/-innen andererseits keineswegs einen bewertungsfreien und unbeschwerten Raum darstellen. So verweist Fenwick eindringlich auf die Macht, die Lernberater/-innen in dieser Tätigkeit haben, und die durch den tief gehenden und intimen Zugriff auf die Lernenden entsteht (Fenwick 2001: 42).

3.3.4 Die Reflexionen lenken

Jarvis beschreibt noch eine weitere Möglichkeit, auf das Lernen im Journal Einfluss zu nehmen, die ihre eigene Rolle als Lehrende betrifft. Ihre professionelle Aufgabe sei es, beim Lesen des Journals Reflexionsweisen zu erkennen und adäquat zu thematisieren (Jarvis 1992: 135ff). Vor allem Tara Fenwick hat die Arbeit mit dem Journal innerhalb von Lernberatung beschrieben. Sie unterscheidet dabei eine ganze Reihe von Rollen, die Lernberater/-innen den Schreibenden gegenüber einnehmen können und diskutiert Kriterien für gelungene Interventionen (Fenwick 2001: 42). Dass sich mit diesen Formen der Einflussnahme auf die Reflektierenden eine grundlegend andere Form der Führung verbindet, wird aber erst an dem Konzept von Gallin und Ruf deutlich.

Gallin und Ruf beschreiben, wie sie das Lernjournal im Unterricht mit 11-12-jährigen nutzen, um Interventionen zu planen: „Wer sich in die beiden Reisetagebücher [Die Autoren sprechen von zwei Modellschüler/-innen, Anm. DW] einlebt, merkt bald, wie und an welcher Stelle der Lehrer beratend am Prozess des Schreibens und des Erkennens teilnehmen kann. Die umfassenden Erklärungen des Lehrers, die im konventionellen Unterricht einen breiten Raum einnehmen, fallen weg. An ihre Stelle treten kurze, handlungsbezogene Gespräche im kleinen Rahmen. Oft genügt ein einziger Satz, ein kurzer Hinweis, eine erhellende Geste, um den Dialog des Lernenden mit dem Stoff wieder zu beleben.“ (Gallin/Ruf 1991: 107) In einem Arrangement mit dermaßen individualisierten Lernwegen ist das Lernjournal zusammen mit anderen Mitteln der Veräußerlichung wie dem Lauten Denken sogar unverzichtbar, um professionell Lernprozesse wahrzunehmen und über interventive Beratung zu entscheiden. Während im klassisch kursorischen Lernen eine Einheit von Lehren und Lernen schlicht unterstellt wird (vgl. kritisch Mader 1997: 68) und die Lehrenden daher glauben, die Lernprozesse aus ihren eigenen Handlungen ableiten zu können, findet das Lernen hier in und nicht an den Individuen statt (Horst Rumpf). Das Lernjournal wird dann zu einem wichtigen Mittel der Lehrenden: „Aus der Dokumentation eines individuellen Lernweges lassen sich fundiertere Urteile über Wissensstand und Leistungsfähigkeit eines Schülers ableiten, als das mithilfe konventioneller Prüfungen möglich ist.“ (Gallin/Ruf 1991: 169) Damit tritt für den Lehrenden aber erst zu Tage, dass ihm das Lernen der Lernenden wohl auch sonst ein unbekanntes Terrain ist.

Erstaunlich ist, dass Lernberatung mithilfe des Lernjournals nur in wenigen Konzeptionen eine Rolle spielt. Meistens folgt auf das Lesen der Journale durch die Lehrenden keine kommunikative Auseinandersetzung sondern einfach ein Akt des Bewertens. Es sind vor allem Konzeptionen der Weiterbildung und vor allem aus den USA, die Lernjournal und Lernberatung miteinander verknüpfen. Aber nur die beiden Schweizer Lehrer Gallin und Ruf begreifen die Führung des Führens von Lernjournalen in einem elaborierten Sinn als Kunst, das Lernen zu lenken.

3.3.5 Fazit: Die reflexive Dynamik mobilisieren

Wie bei den Weisen, reflexive Praxis anzuregen, gibt es also auch bei deren Nutzung für Leistungsmessung und Lernberatung große Unterschiede. Sie differenzieren sich einerseits dadurch, mehr oder weniger öffentlich zu sein bzw. den Wert der Privatheit mehr oder weniger hoch zu halten. Daneben gibt es eine grundlegende Differenz zwischen Konzeptionen, in denen das Lernjournal die „eigentlichen“ Lernprozesse evaluieren und überprüfen oder zumindest sichtbar machen soll, und jenen, in denen sich ein Teil des eigentlichen Lernprozesses in den Journalen abspielt. In Konzeptionen wie von Nádas und Nietzsche beispielsweise wird die Qualität der Reflexionen extra gewertet und zur Note hinzugezählt. Um mit „sehr gut“ bewertet zu werden, muss man neben anderem eben auch sehr gut reflektieren. Bei Gallin und Ruf und ähnlich bei Jarvis oder Fenwick gehört das Reflektieren so sehr zum Lernprozess selbst, dass eine Trennung dieser Art unangebracht wäre. Bewertet wird nun nicht der Grad der Reflexivität, vielmehr gibt das Journal den Lehrenden Einblick in das Lernen selbst, an dem der Lernstand ebenso abzulesen ist, wie sich Interventionen davon herleiten lassen. Damit wird das Journal zu einem Mittel der Führung des Lernens und nicht nur zu einem Instrument der Steigerung des Selbst. Insofern die Lehrenden anhand des Journals einen Zugriff auf die Lernenden erhalten, wird es ihnen möglich, diese noch auf individualisierten Lernwegen zu führen. Diese Zusammenhänge gilt es nun, auf einer allgemeineren Ebene zu diskutieren.

3.4 Subjektivierung durch das Führen von Lernjournalen?

Die didaktischen Konzepte zielen nicht auf einen narrativen Erfahrungsbericht von Lernerlebnissen, sondern auf eine rationale Vergegenwärtigung des Lernens, der man weitreichende Effekte zuschreibt. Es geht also nicht darum, vom Lernen zu erzählen, das Lernjournal ist vielmehr ein Instrument, um das Ich zu steigern und um das Lernen steuernd zu beeinflussen. Das Führen eines Journals stellt daher selbst ein Lernen dar.

Die dem Medium Lernjournal in der didaktischen Diskussion unterstellten Effekte laufen auf eine Steigerung oder auf eine Transformation von Subjektivität hinaus. Man erhofft sich eine größere Selbstkontrolle des Subjekts oder eine Weiterentwicklung jener Strategien, die es lernend auf sich selbst richtet. Darüber hinaus kann durch das Lernjournal das Wissen des Subjekts auf der einen und der Status des Subjekts auf der anderen Seite transformiert werden. Diese Praktiken sind performativ, denn durch das Lernen mit dem Journal wird ein Wissen über sich selbst qua Explikation erst hergestellt. Das Führen eines Lernjournals soll dem Subjekt eine größere Beteiligung an seinem Lernprozess ermöglichen und schließlich soll sein Lernen individualisiert und seine Lernwege gegenüber denen aller anderen zu

einer einzigartigen „Lernreise“ werden. In der didaktischen Diskussion zum Lernjournal werden die unterschiedlichsten Handlungen des Subjekts an sich selbst unterstellt und damit verschiedene Aspekte von Reflexivität angesprochen. Die Effekte der Selbstkontrolle sind Handlungen an sich selbst, die einer Aufmerksamkeit auf sich selbst entsprechen und zum Ziel haben, das Selbst „gewissen Regeln“ zu unterwerfen. Aber die Konzeptionen des Führens von Lernjournalen stimmen nicht bruchlos in einen homophonen Kanon ein, der von der Ökonomisierung und Kapitalisierung des Subjekts handelt. Auch wenn dies streckenweise der Fall ist, ziehen sich Widersprüche und Problematiken durch die Konzeptionen hindurch, die ich im Folgenden diskutieren und verdichten möchte.

3.4.1 Die Kapitalisierung des Selbst als Steigerung von Subjektivität

Die Subjektivierungspraktiken, die eine Steigerung und Transformation von Subjektivität implizieren, fügen sich in eine Figur, die als Kapitalisierung des Selbst bezeichnet werden kann. Aber diese Figur hat eine Reihe von Varianten und Brüchen. An Metakognitionstheorien orientierte Konzepte stellen eher die Selbstkontrolle durch Selbstbeobachtung und die Selbstmanipulation durch Lernstrategien in den Mittelpunkt. Das Selbst soll dadurch gesteigert werden, dass es sich selbst diszipliniert und sich einer Ökonomie der Perfektibilität unterwirft. Damit wird unterstellt, dass Lernen im Allgemeinen nicht effektiv genug sei und dass das, was es zu Lernen gibt, sich im Grunde schneller und besser lernen ließe. Daher werden Instrumente erforderlich, die das Lernen voranbringen. Die äußere Disziplinierung in Form von Zwang und Regularien ist aber weder „modern“ noch wird sie als wirksam betrachtet. Die Ökonomie der Perfektibilität als Logik des Handelns muss daher in das Subjekt selbst hinein verlagert werden. Das Subjekt soll selbst in sich herstellen, was äußere Disziplinierung nicht vermag – es soll sich selbst disziplinierend der Perfektibilität unterwerfen. Es soll sich selbst gegenüber eine unternehmerische Haltung einnehmen, indem es zum Manager seiner selbst wird. Dazu muss es sich nicht nur perfektionieren, es muss sich auch rational berechnen. Für diese unternehmerische Haltung ist die Perfektibilität des Selbst und der rationale Bezug auf das Selbst ein entscheidendes Moment und Praktiken im Sinne der Metakognitionskonzepte sind ein herausragendes Mittel, um diese Momente herzustellen und zu intensivieren.

In einigen Konzepten wird aber eine andere Weise der Steigerung von Subjektivität gefordert. Hier geht es darum, dass die Kreativität des Subjekts zu vermehren sei, dass Ungesagtes zur Sprache gebracht werden soll, dass verhärtete Muster aufzulösen sind. Diese Subjektivierung ist nicht im engeren Sinn disziplinierend, sie ist auch nicht auf ein funktionales Optimum hin ausgerichtet, und doch bildet auch sie ein Moment der Kapitalisierung des Selbst. Denn während das Subjekt im einen Fall zur Verbesserung seines Funktionierens angehalten wird, so wird es im anderen Fall auf eine permanente (Lern-)Wanderung in Form einer individuellen Reise geschickt, in der es sich immer wieder aufs Neue zu verflüssigen hat. Denn würde

es sich einfach nur perfektionieren, so würde es in seiner konkreten Ausprägung disfunktional werden. Die Konjunktur der Modernisierungstheorie in pädagogischen Argumentationen lässt sich darauf zurückführen, dass sich in ihr die Anforderung an das Subjekt, nicht nur perfektibel, sondern auch flexibel zu sein, als quasi-natürliche Konsequenz einer notwendigen Entwicklung leicht legitimieren lässt. Das Subjekt ist dazu verdammt, sich und die Welt permanent hervorzubringen, es darf nicht innehalten oder auf dem Erreichten ausharren. Dieses Motiv knüpft eng an die klassische Bildungstheorie an. Es unterscheidet sich vor allem durch die Form der Legitimation, denn dort sollte das Subjekt ganz aus Selbstzweck auf seine eigene Spur gesetzt werden. Nun wird, was die Bildungstheorie zum Selbstzweck forderte, aber als funktional und notwendig betrachtet. Auf den ersten Blick scheint es sich um eine Win-Win-Situation zu handeln, wie man im Wirtschaftsjargon sagt, und damit bereits mit ökonomischen Begriffen operiert, aber der beiderseitige Gewinn ist schief, denn die permanente Bewegung und permanente Flüssigkeit des Selbst sichern zugleich seine Anpassung an die Verhältnisse. Das ist der Grund, warum Subjektivierungspraktiken, die das Subjekt kreativ und flexibel machen sollen, es bis an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit fordern. Dies hat auch Bröckling bei der Analyse des 360°-Feedbacks festgestellt: „Die strukturelle Überforderung bringt den Einzelnen in einen Zustand fortwährender Krisierbarkeit und erzeugt eine Dauerspannung, die ihn niemals zur Ruhe kommen lässt“ (Bröckling 2003a: 91). Eine solche strukturelle Überforderung ist mit einem Lernjournal allein nicht zu erreichen, aber durchaus dann, wenn es in Kombination mit Feedback-Techniken und Konkurrenzsituationen eingesetzt wird. Die permanente Bewegung und Flüssigkeit des Selbst produziert seine Flexibilität und seine Anpassungsfähigkeit an die Verhältnisse. Wer sich selbst gegenüber eine unternehmerische Haltung einnehmen soll, muss sich auch aufs „Change-Management“ verstehen.

Die beiden genannten Modelle sind Formen der Reflexivität. Sie umfassen ihre Ziele und ihre Einsätze, wobei sich alte humanistische Forderungen mit neuen Funktionalitäten vermischen. Eine gesteigerte Subjektivität erscheint im Zuge lebenslangen Lernens so als das pädagogisch immer schon Erhoffte und das gesellschaftlich Notwendige zugleich. Viele Ansätze verbinden die Imperative des einen Modells mit denen des anderen. Die Aspekte der Selbstdisziplinierung des Subjekts und der Subjekttransformation treten gemeinsam und ineinander verschlungen auf. Dennoch gibt es unterschiedliche Schwerpunkte, die dazu führen, dass die Ansätze unterschiedlich konkretisiert werden, dass zum Beispiel das Verhältnis von Lernen im Lernjournal und „eentlichem Lernen“, also das Verhältnis von Inhalt und Form, anders gedacht wird.

In den meisten didaktischen Konzeptionen ist die kapitalisierende Ökonomisierung des Selbst systematisch angelegt. Sie geschieht vermittelt über die Ökonomisierung und Effektivierung des Lernens qua Selbstverhältnis einerseits und des Selbstverhältnisses als solchem andererseits. Sie geschieht auch über das permanente rationale Kalkül, dem das Selbst sich zu unterwerfen hat. Die Metakognitionstheorie ist

aufgrund der Rekonstruktion der Geschichte der Regierungspraktiken als psychologisch-theoretisches Pendant zur neoliberalen Humankapitaltheorie erkennbar geworden. In ihr sind die Momente der rationalen Entscheidungen des Subjekts (rational-choice) ebenso realisiert wie die ökonomische Logik, nach der das Subjekt sich selbst zu optimieren hat. Die didaktischen Konzeptionen der Lernjournale nehmen diese Momente zwar auf, aber sie erweitern sie durch die Dimension der Subjekttransformation – die man im Sinne der klassischen Bildungstheorie auch als das Andere der Ökonomisierung verstehen kann. Während ich in diesem Abschnitt gezeigt habe, dass dieses scheinbar Andere längst von der Logik der Kapitalisierung des Selbst eingeholt und zu einem Moment dieser Logik geworden ist, möchte ich im nächsten Abschnitt zeigen, welche Risiken die Kapitalisierung impliziert – nicht nur für das Subjekt, sondern auch für die Machtverhältnisse, die es zur Kapitalisierung anleiten.

3.4.2 Mobilisierung von Eigensinn

Die Zwecke des Schreibens ins Journal gehen in der Ökonomisierung des Selbst nicht auf. An mehreren Punkten wird deutlich, dass das Führen eines Journals auch radikale Prozesse der Aufgabe von bereits Gelerntem, das Gehen von Umwegen und das eigensinnige Lernen nach sich ziehen kann. Bis hin zum totalen Widerstand als Nullpunkt und zur totalen Conversio als Ekstase des Lernens. Diese Momente sind alles andere als effektiv, sie sind geradezu verschwenderisch. In der Ökonomisierung selbst scheint ihr Anderes mit angelegt, ausgehend von ihr scheint sich zugleich eine Antiökonomie zu entfalten. Je individualisierter das Lernen mit dem Journal ist, desto höher wird das Risiko, nicht anzukommen und desto mehr Subjektiviertheit setzt die Subjektivierung voraus. Dieses Risiko aber ist ein Doppelpes: Es ist ein Risiko für die Subjekte, denn sie tragen in responsabilisierenden Kontexten (vgl. Kapitel 2.3.7) das Risiko des Scheiterns an ihrem Kapitalaufbau selbst. Es bleibt aber zugleich ein Risiko für die Kontexte, in denen sie sich bewegen. Selbst eine vollständig responsabilisierte Gesellschaft im Sinne der Humankapitaltheorie würde folgendes Problem nicht auflösen: Die Gesellschaft – verstanden als „Wirtschaftsstandort“ – kann es sich nicht leisten, wenn zu viele Subjekte versagen, so „Selber-schuld“ sie auch sein mögen. Dass die Responsibilisierung die gewünschten Effekte bringt, wird zwar postuliert, ist aber nicht nachgewiesen. Der Zweifel muss bleiben. In der Didaktik der Lernjournale findet sich als Spur dieser Problematik die bei den Pädagog/-innen verbleibende Sorge, die Subjekte zu ihrem Erfolg zu führen. Diese Sorge kann unterschiedliche Formen annehmen, sie kann sich in der „law and order policy“ zeigen, die Rambo und Nückles anstimmen oder auch in der vorsorglichen Führung durch Formblätter wie bei Kemper und Klein. Einzig das Konzept von Gallin und Ruf markiert eine andere Umgangsweise mit dem Eigensinn, hier wird er nicht eingedämmt, vielmehr macht das Lernjournal die Selbstführungen für die Lehrenden wieder verfügbar. Sie halten

so den Eigensinn des Lernens nicht einfach im Rahmen, sondern formen ihn so, dass er sich produktiv auf den Lernprozess auswirkt.

Ist dieser Mistkäfer des Eigensinns das Heureka des widerständigen Subjekts oder nur ein weiterer Zug der Schraube in der Kapitalisierung des Selbst? Im Liberalismus gehören die Gefährlichkeit und das Risiko zum Programm. Foucault meint gar, dass die Devise „lebe gefährlich“ eine der wichtigsten Implikationen der liberalen Regierungstechnologie sei. Risiko und Gefahr werden von der liberalen Regierungstechnologie permanent hergestellt, um sie dann mit Sicherheitstechnologien einzudämmen (Foucault 2004: 101). Die Individuen werden dabei systematisch in Situationen gebracht, die ein Gefahrenpotenzial in sich bergen, die Angst vor der Gefahr sei die Bedingung, das Korrelat des Liberalismus.

Die Gefahr an allen Orten dient einerseits der Legitimation von Disziplinierungspraktiken, die rund um „die Gefährlichen“ aufgestellt werden, ihre Existenz konstituieren und ihr Sein als problematisch ausweisen. In diesem Sinn ist auch die „law and order“-Rhetorik in einigen didaktischen Anleitungen zu deuten, die die entstehende Subjektivität zu bändigen und im Zaum zu halten fordert. Die Gefahr kann aber auch zum systematischen Moment der Subjektivierungsstrategie werden. Eine Weise, den Eigensinn zum Ausgangspunkt der Führung von Führungen zu machen, sind die Vorgehensweisen von Gallin und Ruf. Durch die völlige Individualisierung von Lernwegen bringen sie das Subjekt in die Situation, niemals einen Punkt des Normalen einnehmen zu können. Das Eigensinnige ist dann selbst das Normale und wird zum Ansatzpunkt der Führung in der Lernberatung.

Ich glaube, dass man sich davor hüten muss, sämtliche Heterogenitäten innerhalb der liberalen Regierungsweisen in die Differenz liberal-neoliberal einzuordnen und mit der Differenz eine zeitliche Transformation der Regierungspraktiken zu verbinden. Dies würde dazu zwingen, Ansätze wie die von Rambow und Nückles als liberal und die von Gallin und Ruf als neoliberal einzuordnen, weil die Letzteren einen offensichtlich weiter entwickelten Umgang mit dem Risiko und dem Eigensinn entwickelt haben. Es würde umgekehrt dazu zwingen, alle Konzepte, die man nicht als neoliberal einordnet, als im Grunde genommen veraltet anzusehen, was einen wieder dazu verdammt, die Lösung im „ganz Anderen“ zu suchen. Aber vielleicht sollte man von dieser einfachen Differenz Abschied nehmen und den Neoliberalismus nicht als neue Formation verstehen, die die Machtverhältnisse unausweichlich annehmen, sondern als hegemoniales Projekt, das in den aktuellen Kämpfen um die Machtverhältnisse durchgesetzt werden sollte und soll (vgl. auch Nonhoff 2005). Zu den Prämissen und Konsequenzen dieses hegemonialen Projekts gehören vor allem das Konzept der Responsibilisierung und das Prinzip des rationalen, optimierenden Selbstbezugs. Vielleicht entsprechen nun Ansätze wie die von Gallin und Ruf einem „anderen Liberalismus“, der nicht neoliberal ist. Der sich keineswegs der Kapitalisierung und damit Ökonomisierung des Selbst entzieht, der aber über die im engeren Sinn neoliberale Optimierung, Rationalisierung und Responsibilisierung hinausgeht. Vielleicht handelt es sich gar um eine „Ökonomie des Pädagogischen“, die ein anderes Verhältnis zur Zeit einführt als die

„Ökonomie des Ökonomischen“; die die partielle Verschwendung als funktional für den Bildungsprozess betrachtet und die auf die intensive soziale Beziehung in den Führungspraktiken und die damit verbundene Unberechenbarkeit nicht verzichtet. Solche Überlegungen erfordern eine Ausarbeitung, sie können hier nur angedeutet werden. Entscheidend ist zunächst die Einsicht, die aus der Analyse der Programme folgt: Die neoliberale Regierung ist eine Doktrin, die sich nicht erst in der „wirklichen Wirklichkeit“ der Alltagspraxis bricht, sondern schon in der Wirklichkeit, die die Programme bilden. Die aktuellen Transformationen als bruchlos neoliberal zu attribuieren wird ihnen nicht gerecht.

Der Eigensinn jedenfalls ist weder das Heureka des starken, widerständigen Subjekts, noch ist seine pädagogische Bearbeitung einfach nur eine weitere Schlinge um den Hals der Unterworfenen. Es ist der Begriff des Subjekts selbst, der in diesen Formulierungen problematisch ist, weil er das Subjekt als das Andere der Praktiken begreift und immer wieder seinen Nullpunkt beschwört. Eine poststrukturalistische Subjekttheorie muss demgegenüber begreifen lassen, wie es sein kann, dass Unterwerfung zugleich die Bedingung von Freiheit ist. Es sind dieselben Verhältnisse, die die Konformität produzieren und die die Widerstandspotentiale vermehren. Dem Eigensinn gerecht zu werden, leitet zu einer anderen Ökonomie.

3.4.3 Die Transparenz der Subjekte

Hinter der Frage, ob das Lernen im Lernjournal zu Beratung und Bewertung aufgegriffen werden sollte, steht ein grundsätzliches Problem. Das Versprechen einiger Ansätze, die Subjektivität zu steigern, erfordert einen direkteren Zugriff auf eben diese Subjektivität. Ist das vorrangige Ziel die Selbstdisziplinierung zur Steigerung der Lerneffektivität, dann genügt es, deren Ausmaß zu bewerten. Je enger sich im Führen des Lernjournals jedoch die Lernprozesse der Individuen abzeichnen, umso eher gibt es auch Einblick in das Lernen selbst und verwandelt die Blackbox Lernen in ein offenes Buch.

Wenn Lernen sich nicht an, sondern in den Individuen ereignen soll, dann benötigen pädagogisch Handelnde dazu Instrumente, die nicht nur an die Individuen heran, sondern in sie hinein reichen. Die pädagogische Beratung qua Lernjournal ermöglicht einen solchen direkteren Zugriff auf den Lernprozess. Das Lernjournal gehört dann zu den Werkzeugen, die nicht nur das Lernen fördern, sondern auch die Transparenz der Lernenden für die Lehrenden. Diese Konsequenz ist bei Ansätzen, die auf die Steigerung der kreativen Subjektivitäten zielen, stärker ausgeprägt als bei denen, die auf ihre Disziplinierung setzen. Die Freiheitspotenziale, die mit der Individualisierung der Lernwege verbunden sind, und die Möglichkeit der individualisierten Betreuung und Beratung der Lernenden sind nur die eine Seite der Auflösung kursorischen Unterrichtens. Zugleich werden über Instrumente wie das Lernjournal neue didaktische Formen etabliert, die einen direkteren und genaueren Zugriff auf das Lernen der Individuen ermöglichen sollen.

Die vielen Berichte von Widerständen seitens der Teilnehmenden bilden die Spur dieses Zugriffs. Kemper und Klein berichten, dass das Lernjournal bei Erwachsenen „wenig positiv besetzte Gefühle aktiviere“ (Kemper/Klein 1998: 86), weil es an Lernerfahrungen aus der Ausbildungszeit wie etwa mit den Berichtsheften erinnere. Jarvis berichtet, dass sie den Begriff des „learning diary“ aufgegeben und durch „learning record“ ersetzt habe, weil „diary“ immer wieder Assoziationen zu „confessions“ weckte und zu Diskussionen und Widerständen führte (Jarvis 1992: 135ff). Auch wenn es meist gelingt, die Befürchtungen zu zerstreuen, wird dabei unterschlagen, dass es sich um einen prinzipiell problematischen Zusammenhang handelt, der nur durch einen Kontrakt des Vertrauens zwischen Leitenden und Lernenden im konkreten Fall erträglich gemacht werden kann.

Usher und Edwards vertreten die Auffassung, dass sich die Praxis des „journal writing“ als eine pädagogische Praktik des Bekennens/Gestehens (to confess) deuten lässt, weil sie Menschen dazu zwingt, sich selbst gemäß kulturell anerkannter Formen und Existenzweisen zu objektivieren (Usher/Edwards 1995). Das Lernjournal ist dann ein machtförmiges Instrument, das die Subjekte dazu bringt, sich zu offenbaren und das diese Offenbarungen zugleich didaktisch kanalisiert. Diesen Schluss zieht auch Tara Fenwick aus ihrer Diskussion der Formen der Lernberatung: „The very submission of a learning journal for response forces an individual to reflect in particular ways and times that are convenient to the responder.“ (Fenwick 2001: 42) Aber der entscheidende Punkt an der Argumentation von Usher und Edwards ist nicht, dass das Subjekt durchsichtig und damit regulierbar wird. Die Praktiken des Bekennens/Gestehens geben immer eine Form vor, der dieses Bekennen/Gestehen gerecht werden muss, es hat sich im Rahmen eines anerkannten Rasters zu objektivieren. Das Selbst wird mit einem Arsenal von Selbsttechniken umstellt, und man geht davon aus, dass es damit zur Selbststeuerungsfähigkeit kommt und diese dokumentiert. Das Paradoxe ist: Je „sanfter“ diese Steuerung erscheint, desto besser sind ihre Möglichkeiten, auf die Selbstführung der Subjekte Einfluss zu gewinnen und ihre Führungen zu führen. Dem Lernjournal wird unterstellt, Praktiken der Subjektivierung hervorzubringen. Eine Führung dieser Führungen als ausgearbeitete didaktische Kunst entfaltet sich aber nur in Konzepten, die das Lernjournal zu einem Element der Lernberatung machen. Auch hier gibt es kein Subjekt jenseits der Praktiken, das qua Praktiken sichtbar gemacht würde. Die Herstellung von Sichtbarkeit ist zugleich eine Herstellung des Subjekts.

3.4.4 Die Produktivität des Bildungssystems

Eine weitere diskursive Figur in diesem Zusammenhang ist, dass durch die Übertragung der Tätigkeit des Controllings von den Lehrenden auf die Lernenden auch der Betreuungsaufwand durch die Lehrenden abnimmt. Auch diese Figur folgt einer ökonomischen Regel, denn sie steigert die Produktivität von Lernarrangements nochmals, indem die dafür einzusetzende „Manpower“ reduziert wird. Diese diskursiven Figuren einer Ökonomisierung des Lernens sind die entscheidende Ver-

bindung zu den bildungspolitischen Programmen, die mit dem selbstgesteuerten Lernen verbunden sind, denn in ihnen wird versprochen, unter der Bedingung einer zunehmenden Knappheit des möglichen Ressourceninputs zugleich die Produktivität des Bildungssystems als Ganzem zu steigern. Lernjournale sind sicher ein kleiner Baustein in einer Rationalisierung der Lernverhältnisse; aber sollte dieses einfache und in den Anschaffungskosten günstige kleine Heft seinen Zweck, die Produktivität des Lernens und ganzer didaktischer Arrangements signifikant zu steigern, tatsächlich erfüllen, wäre dies ein entscheidender Benefit – nicht zuletzt für eine Profession, die dieses Instrument einzusetzen versteht. Unabhängig von der Frage, der die metakognitiv orientierte Lernforschung zum Journal nachgeht, ob nämlich dieser individuelle Produktivitätszuwachs tatsächlich eintritt, findet in den meisten Texten an dieser Stelle ein unausgesprochener Konnex statt, dass nämlich eine Steigerung der individuellen Produktivität zugleich eine Steigerung der gesellschaftlichen Produktivität nach sich zieht. Dieser Zusammenhang gehört tatsächlich zu den Herzstücken der Humankapitaltheorie und damit auch zur neo-liberalen Gouvernamentalität (Becker 1996b). Dass dieser Konnex tatsächlich besteht, wird in der empirischen Forschung zur Bildungsökonomie allerdings mehr als in Zweifel gezogen (vgl. Timmermann 2002).

Hinzu kommt, dass fraglich ist, ob die Lernenden auf eine permanente Lernreise zu schicken, tatsächlich den Betreuungsaufwand reduziert. Interessant ist immerhin, dass das Journal bei Gallin und Ruf nicht wie sonst mit der Hoffnung auf eine Reduktion der Detailsteuerung einhergeht. Die Individualisierung der Lernwege ist mit einem hohen, geradezu verschwenderischen Aufwand der Einzelbetreuung verbunden. Aber in geringerem Umfang gilt diese Feststellung auch für die anderen Ansätze – das Journal erhöht den Betreuungsaufwand. Offenbar erwartet man, dass sich die Effekte des Journals nur einstellen, wenn Reflexivität intensiv begleitet und geführt wird. Dass die Steigerung der Produktivität des Bildungssystems mit seiner Verschlinkung einhergeht, weil es „zu teuer“ sei, ist eine neoliberale Doktrin. Auch hier bricht sich die Doktrin bereits in den Programmen, die – sofern sie ernsthaft betrieben werden – gar nicht in der Lage sind, die Doktrin zu erfüllen.

3.4.5 Produktion von Teilhabe

In einigen Konzepten wird argumentiert, dass Lernjournale die Teilhabe am eigenen Lernprozess erhöhen. Dass Weiterbildung Teilhabe an Gesellschaft verschaffen soll, gehört zu den von ihr selbst gesetzten Zielen und die Teilhabe am eigenen Lernprozess dürfte dieser Teilhabe förderlich sein. Wie Jürgen Wittpoth argumentiert, finde aber gerade diese Schaffung von Teilhabe im selbstgesteuerten Lernen nicht statt, weil Autonomie dort nicht als Herzustellende gilt, sondern schlicht vorausgesetzt wird. Zumal empirische Studien zeigen, dass Selbststeuerung bei den habituell Benachteiligten am Geringsten ausgeprägt ist. „Mit den gängigen Empfehlungen werden also vor allem diejenigen, die von formalisierten Lernkontexten ausgeschlossen sind, in informelle eingeschlossen, ohne über basale Voraussetzun-

gen zu verfügen, sich in diesen mit Erfolg zu bewegen. Sie werden nun vollends den Kräften überlassen, nach denen sie sich in verschiedenen Feldern ausrichten. Die [...] Unterstellung von Autonomie schließt die Subjekte also in den Bedingungen ein, die sie in ihrer Autonomie begrenzen.“ (Wittpoth 2005: 34)

Die Selbstkontrolle des Subjekts, die Transformation des Wissens, die Stärkung der Partizipation sind damit nicht einfach die Effekte des Führens von Lernjournalen, in die sich die Teilhabe am Lernprozess einreihet. Es verhält sich zugleich umgekehrt: Die Fähigkeit, sich selbst zu führen, wird zur Bedingung des Lernens mit dem Journal und damit zur Bedingung von Teilhabe. Wenn das Führen von Journalen für eine erfolgreiche Teilnahme an Veranstaltungen unerlässlich ist, dann ist der Einsatz des Journals eine neue Strategie der Selektion. In den alten Strategien der disziplinierenden Subjektivierung ist vielleicht nicht bloß die Gewalt der Zurichtung zu sehen, sondern zugleich die Schaffung von Möglichkeiten und die Bedingung von Teilhabe.

Wenn die Diagnose richtig ist, dass die Praktiken der Weiterbildung eine Kapitalisierung des Selbst implizieren, und wenn mit dieser Kapitalisierung aufs Neue die Verteilung von Chancen einhergeht, und wenn die Weiterbildung Teilhabe und relative Chancengleichheit als leitende Normen beibehalten will, muss sie im Entwerfen von didaktischen Konzepten der Stärkung des Selbstbezugs in Rechnung stellen, dass die Fähigkeiten zum Selbstbezug möglich gemacht werden müssen und nicht erst deren Nutzung. Wenn sie diese Problematik nicht in Rechnung stellt, wird sie zu einem Moment des sozialen Ausschlusses, für den sie die entsprechenden didaktischen Praktiken bereithält. Eine Geschichte der Praktiken der Selbstregierung im Sinne der *governmentality studies* kann dann darauf hinweisen, dass diese Praktiken dem Subjekt nicht gegeben sind, sondern in einem historischen Durchsetzungsprozess etabliert wurden, der keineswegs abgeschlossen ist; einer Durchsetzung, die eine Zumutung für die Subjekte darstellt, und mit der zugleich die ungleiche Verteilung von Chancen einhergeht.

3.4.6 Die Macht der Profession

Es zeichnet den didaktischen Diskurs in den deutschsprachigen Ländern aus, dass kaum ein Bewusstsein davon besteht, welche auf Machtverhältnisse bezogene Problematik mit dem Einsatz von Lernjournalen verbunden ist. In der untersuchten didaktischen Literatur zum Führen des Führens von Journalen werden diese Probleme nicht thematisiert. Auftauchende Widerstände werden zwar erwähnt, aber eher weggewischt als diskutiert oder gar theoretisch reflektiert. In der englischsprachigen Diskussion ist das anders. Das mag daran liegen, dass die Diskussion über Lernjournale dort einige Jahre älter ist, während sie im Diskurs des deutschen Sprachraums gemeinsam mit dem selbstgesteuerten Lernen auftaucht – in einer gesellschaftlichen Situation, in der die neoliberale Delegitimation anderer Argumentationen schon weit fortgeschritten ist (vgl. Lyotard 1999: 112ff). Eine Profes-

sion kann aber nicht verantwortlich mit den Problemen umgehen, die durch ihr Handeln hervorgerufen werden, wenn sie diese Probleme weder erkennt, noch diskutiert. Dieses Problem verstärkt die konstruktivistische Didaktik, wenn sie Formen selbstgesteuerten Lernens per se einen Befreiungseffekt zuschreibt und damit die genannten Zusammenhänge verdeckt. Die Machtwirkung pädagogischen Handelns wird dabei auf den individuellen Machtwillen von Pädagog/-innen projiziert (z. B. Arnold/Schüßler 1998: 19ff; Kösel 1993: 18f). Kursleiterhandeln wird damit pauschal denunziert und die Alternative einer beratenden pädagogischen Tätigkeit, einer subjektiven Didaktik oder eines lebendigen Lernens jenseits von Macht angesiedelt. In bruchloser Anknüpfung an reformpädagogische Topoi wird der bildungstheoretische Humanismus, konstruktivistisch wieder angeeignet: „Zwar erschüttern die neueren Konzepte im Umfeld der System- und Evolutionstheorien nachdrücklich auch unser Vertrauen in die Erkennbarkeit der Welt, doch führen die sich daraus ergebenden Konsequenzen der Offenheit, Pluralität und Ungewißheit unübersehbar in eine Richtung, die auch von einer Humanistischen Pädagogik als unhintergebar angesehen wird: die Verantwortung des Einzelnen.“ (Arnold/Schüßler 1998: 133) Eine kritische Reflexion der professionellen Tätigkeit und ihre Gestaltung erfordert aber, die Position in einem Feld der Macht mit einzubeziehen, die die Pädagogik im gesellschaftlichen Machtgefüge einnimmt und nicht aufgrund der Intentionen ihrer Profession.

Tara Fenwick stellt als Konsequenz ihrer Analyse professionstheoretische Fragen in den Mittelpunkt. Sie übersetzt in ihrem stark auf die Beratungspraxis hin ausgerichteten Artikel die Anforderungen in Empfehlungen an die Haltung der Lehrenden „When we, as responders, insert ourselves into the intensely personal process of journal writing, we must be absolutely clear about our purposes and rationales, as well as our potentially repressive influence. We need to be thoughtful about the mode and role of response that we adopt at different times in the process. Flexibility is essential: balancing freedom and direction, adjusting our responses to the journal writers needs, and checking how our responses are understood or misunderstood. We must be caring and intuitive, attending to the writers own direction.“ (Fenwick 2001: 46). Es ist dann die Profession, der die Verantwortung zukommt, neue Lernformen so einzusetzen, dass die Konsequenzen für die Lernenden professionsethisch vertretbar sind. Wenn die Profession dies leisten soll, ist dazu aber weit mehr erforderlich als der gute Wille, die lernenden Subjekte „ernst zu nehmen“. Die Profession müsste nicht nur ihr Bewusstsein von den gesellschaftlichen Bedingungen ihres Handelns und ihrer Verstricktheit in Machtverhältnisse schärfen, sie müsste nicht nur eine professionsethische Diskussion über die dargestellte Problematik und ihre Konsequenzen führen, sie müsste auch über die Definitionsmacht verfügen, die Handlungsweisen im erwachsenenpädagogischen Feld zu bestimmen. Damit kehrt sich die Problematik aber um. Die Definitionsmacht über ihre eigenen Praktiken kann sie nur erwarten, wenn sie deutlich machen kann, dass sie insgesamt für die anderen gesellschaftlichen Subsysteme von Nutzen ist. Mit anderen Worten: Ohne die grundsätzliche Bereitschaft der Weiterbildung,

funktional zu sein, kann sie auch den Eigensinn, für den sie steht, nicht behaupten. Diesem Dilemma muss die Profession der Weiterbildung gerecht werden, wenn sie sich als Expertenkreis zur Herstellung von Subjektivität etablieren will.

3.4.7 Fazit: Subjektivierung durch selbstgesteuertes Lernen

Im Kontext der bildungspolitischen Diskussion um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen und der gesellschaftlichen Transformationen, auf die diese Diskussionen verweisen, gehören Lernjournale zu denjenigen Praktiken der Selbst- und Fremdführung, mit denen Individuen qua Individualisierung regiert werden sollen. Diese Praktiken sind Teil einer umfassenden Veränderung der Regierungsweisen in den aktuellen gesellschaftlichen Transformationen.

Die gegenwärtigen Didaktisierungen und die Versuche, reflexive Praktiken erneut und unter anderem Vorzeichen breiteren Bevölkerungsgruppen zu vermitteln werfen die Frage auf, in welchem Kontext dies geschieht. Die Nutzung und die Didaktik der Lernjournale verweist auf einen weitreichenden Umbau organisierten Lernens zu selbstorganisiertem Lernen, um Kosten und Aufwand des lebenslangen Lernens auf die Individuen abzuwälzen. Die reflexive Praxis, die damit etabliert werden soll, ist deshalb nicht mehr auf eine Elite oder eine Lebensphase beschränkt, weil „alle“ ihr Leben in Form einer Ich-AG gestalten sollen.

Es lässt sich zeigen, dass die Didaktik der Lernjournale dieser Entwicklung gerecht zu werden versucht und das Selbst als perfektibles, sich rational berechnendes und flexibles Subjekt entwirft. Das Subjekt der Lernjournale ist ein Moment seiner Kapitalisierung und Ökonomisierung – es ist ein neoliberales Subjekt. Aber zugleich zeigt sich schon in den Texten der Bruch mit der Doktrin. In der Ökonomisierung taucht als Risiko ihr Anderes auf. Der Eigensinn kann zwar als Flexibilisierung des Subjektes wieder eingeordnet und nutzbar gemacht werden, aber dies ist wiederum ein Handeln auf Handlungen, die seine prinzipielle Freisetzung nicht ungeschehen machen kann. Ähnliche Widersprüche zeigen sich im Bezug auf die Produktivität des Bildungssystems, auf die Führung der Führungen und auf die Herstellung von Teilhabe. Die didaktische Literatur lässt sich nicht als eine bruchlos einer neoliberalen Doktrin folgende beschreiben. Diesen Bruch führt sie aber nicht ein, indem sie widersteht, vielleicht nicht einmal, indem sie subversiv zu sein versucht, sondern schlicht, indem sie dem Eigensinn folgt, über den nicht nur das Subjekt, sondern auch die etablierten Praktiken didaktischen Handelns verfügen.

Die Frage ist nun, welche diskursive und vielleicht reflexive Praxis im Führen von Lernjournalen tatsächlich entsteht. Die Lernenden werden die Lernjournale auf die eine oder andere Weise gebrauchen, sie werden das, was ihnen vorgelegt wird, auf die eine oder andere Weise konsumieren und vielleicht wiederum einen Eigensinn darin zur Geltung bringen. Nur eine Forschung, die diese andere Praxis in den Blick nimmt, kann die Basis für eine Auseinandersetzung der Profession über die Frage sein, wie Situationen zu gestalten sind, die sowohl didaktischen Zielbestim-

mungen als auch professionsethischen Kriterien genügen. Einer solchen Professionsethik aber ist die Orientierung am Subjekt als entscheidendem Einsatz eher hinderlich.

4 Reflexive Praktiken analysieren

Das Projekt, die Lernjournale zum Material einer empirischen Analyse zu machen und die reflexiven Praktiken im Lernen Erwachsener als Forschungsgegenstand zu konturieren, hat eine intensive Neujustierung des Forschungsinstrumentariums und eine Verschiebung der theoretischen Einbettung der Analysepraxis erfordert. Die Begründung dieser methodologischen Konzeptionalisierung möchte ich in diesem Kapitel leisten.

Zunächst werde ich die Forschungskontexte skizzieren, in denen Lernjournale, Tagebücher und Selbstgespräche empirisch untersucht worden sind und meine eigene Untersuchung von diesen abgrenzen, zum einen, weil sowohl mein Forschungsgegenstand als auch meine Forschungsfragen völlig andere sind und zum anderen, weil das Material sich nur auf den ersten Blick gleicht. In diesem Zusammenhang gilt es auch, sich innerhalb der Lehr-Lernforschung in der Weiterbildung zu verorten. Im dritten Teil dieses Kapitels werde ich ausgehend von einem ersten Blick ins Material die Chancen verschiedener Analyseweisen abschätzen und die Wahl einer dem Material angemessenen Methodologie begründen – der Diskursanalyse.

4.1 Empirische Forschung zu Lernjournal und Lerntagebuch

Im folgenden Abschnitt möchte ich auf die empirische Forschung zum Lernjournal eingehen und auf die theoretischen Rahmenbedingungen, unter denen sie stattfindet. Aus den Fragen, die die Verknüpfung der didaktischen mit den empirischen Perspektiven aufwirft, folgt dann die Notwendigkeit einer Reformulierung der empirischen Perspektive auf die Analyse reflexiver Praktiken hin und eine erste Bestimmung derselben. Zum Lernen mit Lernjournal und Lerntagebuch gibt es nur wenige sozialwissenschaftliche empirische Untersuchungen, die sich in zwei Gruppen einordnen lassen. Die erste Gruppe von Untersuchungen nimmt sich aus metakognitionspsychologischer Perspektive die Effektivität von Lernprozessen mit oder ohne Journal vor. Die zweite Gruppe von Untersuchungen befasst sich mit der Praxis des Tagebuchschreibens. Fast immer allerdings handelt es sich hier um Jugendtagebücher und in der Regel stehen entwicklungspsychologische Forschungsfragen im Mittelpunkt. Hinzu kommen Untersuchungen zum Selbstge-

spräch, die einen ähnlichen Sachverhalt in einem anderen Medium problematisieren.

4.1.1 Metakognitionspsychologisch orientierte Analysen

In den englischsprachigen Arbeiten aus der adult education wird in der Regel die Arbeit von Holt erwähnt. Sechs der zehn Proband/-innen Holts fanden das Journal wenig hilfreich. „Holt concluded that either the guiding questions they were given did not motivate reflection or they did not know how to write reflectively.“ (Kerka 1996; vgl. English/Gillen 2001: 89) Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen drei Studien im Bereich der Ausbildung von Krankenschwestern: Die Journale würden eher deskriptiv als reflexiv geführt (ebd.). Diese Ergebnisse lassen Zweifel aufkommen, ob die in Lernjournale gesetzten Hoffnungen tatsächlich erfüllt werden.

Die Schweizer Forschungsgruppe um Beck, Guldemann und Zutavern hat in mehreren Projekten den Zusammenhang von reflexivem Schreiben und Metakognition untersucht und kam im Gegensatz zu den Untersuchungen von Holt zunächst zu recht positiven Schlüssen. Die Autoren fassen die Ergebnisse einer ersten Pilotstudie mit einer qualitativen Analyse von 150 Schreibheften Ende der 80er-Jahre folgendermaßen zusammen: „Aufgrund des beobachteten Schülerverhaltens und aufgrund von Aussagen der Schüler konnte geschlossen werden, daß die Schüler sich angewöhnten, auf frühere Kommentare zurückzugreifen, wenn ihnen bekannte Unsicherheiten begegneten. Die Schüler entwickelten eine reflexive Haltung, sie begannen, aus ihrer eigenen Schreiblernerfahrung Schlüsse zu ziehen. Zum Teil provozierten die Fragen des Lehrers Zusatztexte des Schülers in einer Differenziertheit, die vermuten ließ, daß die hier erprobte Form des interaktiven Lernens den Problemraum des Lernenden erweiterte und die Sensibilität für Zielgerichtetheit und Adressatenorientierung erhöhte.“ (Beck/Guldemann/Zutavern 1991: 740)

Diese ermutigenden Beobachtungen hat die Arbeitsgruppe weiter untersucht. In einer zweijährigen Studie mit 18 Experimentalklassen und Kontrollklassen wurde ein didaktisches Design in den Unterricht integriert, in dem verschiedene Unterrichtskommunikationen um das Führen eines Lernjournals herumgruppiert waren. Das Ziel des didaktischen Arrangements war es, „Selbstbeobachtung, Selbststeuerung, Selbstreflexion und Selbstevaluation“ zu provozieren, um schließlich die eigenständige Entwicklung von Lernstrategien zu fördern (ebd.: 743), während das Ziel der empirischen Untersuchung war, die Lernerfahrungen und die Wirkung der Interventionen zu untersuchen. Die Autoren nutzten eine ganze Reihe von Techniken, um die Lernerfolge zu messen: (1) Ein strukturiertes Interview sollte das subjektive Verständnis von Arbeits- und Lernstrategien messen. (2) Den Schülern wurde ein Video mit einem anderen Schüler gezeigt, der offensichtlich (Lern-)Hilfe benötigte, und den sie durch mündliche Hinweise unterstützen sollten. Damit sollte die metakognitive Bewusstheit gemessen werden, „metacognitive awareness“ war also operationalisiert über die Fähigkeit zur strategischen Lernhilfe. (3) Mit

Leistungstest sollte der fachliche Lernerfolg gemessen werden. (4) Einzelfallanalysen mit Videoaufnahmen, Interviews und Stellen aus den Lernjournalen sollten individuell und exemplarisch die Entwicklung des Strategierepertoires zeigen. (5) Die Projektlehrer wurden gebeten, einen Arbeitsrückblick zu formulieren (Beck/Guldimann/Zutavern 1991: 744; Guldimann 1996: 152). Es handelt sich also nicht um eine Untersuchung der Reflexionen im Journal selbst, sondern um eine Messung der Effekte des Lernens mit dem Journal anhand eines klassischen Arrangements der Experimentalpsychologie, eine Operationalisierung der Variablen anhand einer Messapparatur und von Kontrollgruppen. Es geht also um die Wirkungen des Journals, um einschätzen zu können, ob sich sein Einsatz lohnt.

Die Ergebnisse dieser Studie fielen aber eher ernüchternd aus. Bestätigt hat sich, dass sich das Strategierepertoire in den Experimentalgruppen erweiterte. Das didaktische Arrangement führte zu einer vermehrten Entwicklung und Artikulation verschiedener Strategien, deren Zunahme auch in den Lernjournalen nachweisbar war (Guldimann 1996: 172). Das strukturierte Interview zeigte jedoch, dass diese Erweiterung des Repertoires keineswegs deren tatsächlichen Einsatz steigerte: Bei den Schülerinnen der Experimentalgruppen war gegenüber den Kontrollgruppen keine erhöhte Anwendung geplanter Strategien nachweisbar (ebd.: 177). Der Videotest zeigte, dass nur die Primarschüler aufgrund des Führens eines Lernjournals eine bessere Fähigkeit zur strategischen Lernberatung gewonnen hatten. Ein allgemeiner Effekt konnte nicht nachgewiesen werden (ebd.: 165). Die fachlichen Schulleistungen waren zwar nicht schlechter, aber auch nicht besser als bei den Kontrollgruppen (ebd.: 181). Guldimann kommt am Ende zwar zu dem Schluss, das Lernjournal habe sich insgesamt als wirkungsvolles Verfahren zur Förderung kognitiver und metakognitiver Strategien erwiesen (ebd. 226), aber gemessen an den Erwartungen an das Journal sind die Ergebnisse doch dürftig.

Interessanterweise kommen McCrindle und Christensen in einer sehr ähnlich angelegten Studie zum gegenteiligen Ergebnis. Sie haben 40 Studierende der Biologie zwischen 17 und 19 Jahren in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Die Experimentalgruppe bekam ein leeres Buch mit der Aufschrift „learning journal“ überreicht. Sie wurden angehalten, ähnlich wie es Kaiser vorschlagen (Kapitel 3.2.2), hierin über das „Was“ und das „Wie“ ihres Lernens Auskunft zu geben. Dabei zeigte sich folgendes: „...the learning group showed more sophisticated understanding of the concept of learning, had greater metacognitive awareness and control of their learning process and used more sophisticated cognitive strategies while engaged in a learning task than the scientific report group“ (McCrindle/Christensen 1995: 181). Die Autorinnen beobachteten nicht nur eine Steigerung der Leistungen in Biologie, sondern auch eine Steigerung des Gebrauchs metakognitiver Strategien und des Grads an Elaboriertheit des Lernverständnisses und der Komplexität von Wissensformen. Sie kommen folgerichtig zu dem Schluss, die Integration von Lernjournalen in die Studieneingangsphase sei „a significant instructional innovation“ (McCrindle/Christensen 1995: 184).

Wenn relativ ähnlich angelegte Untersuchungen zu so unterschiedlichen Ergebnissen kommen, bedarf dies einer Erklärung, zumal Beck, Guldemann und Zutavern einen größeren Effekt auf jüngere Schüler feststellen, während McCrindle und Christensen gerade bei älteren Studierenden die großen Effekte ausmachen. Auch bleibt fraglich, wie das Lernjournal diese reflexiven Effekte haben kann, da die Studien von denen Kerka berichtet (Kerka 1996, s. o.) doch zu dem Schluss kommen, dass sich in Lernjournalen eine eher geringe Menge reflexiver Praktiken findet. Der Befund verweist auf ein Grundproblem experimenteller Forschung, das sich erst im Rückblick auf einen Forschungsstrang zeigt. So kommt Schulmeister in einer Sekundäranalyse zahlreicher Untersuchungen, die mit Vergleichsgruppen den Lernerfolg multimedialer Arrangements zu messen versuchen zu dem Ergebnis, dass sich die Ergebnisse gegenseitig aufheben. Dieses Phänomen findet sich auch in anderen Bereichen der experimentellen Schulforschung. Schulmeister schreibt: „Die meisten experimentellen Vergleiche von Unterrichtsmethoden erzielen keine signifikanten Ergebnisse, und die wenigen signifikanten Resultate widersprechen sich gegenseitig.“ (Schulmeister 1997: 387) Als Gründe nennt Schulmeister unter anderem, dass die Erwartungen an die angeblichen Effekte neuer Lernmedien völlig überzogen sind. Ein weiterer Grund für die Probleme dieser Art von Lernforschung ist, dass die Hypothesen – um im wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Kontext Sinn zu machen – allgemein und plakativ gehalten werden müssen. Die realen Lernkontexte aber sind in hohem Maße situiert. Die in den Studien präsentierte, quasi-experimentelle Kontrolle der Umgebungsvariablen verwandelt – sofern sie gelingt – das Forschen im Feld hinterrücks wieder in eine Laborsituation. Sie ist dann nur für diesen speziellen Fall gültig. Glückt die Kontrolle der Variablen aber nicht, führt ihre Komplexität zur Entwertung der Ergebnisse, da man zwar ein Gelingen oder Scheitern unter „bestimmten Bedingungen“ konstatieren, diese Bedingungen aber nicht benennen kann. Genau genommen kann man nicht einmal die Arbeiten der Schweizer Forschungsgruppe mit denen von McCrindle und Christensen vergleichen, denn die eine hat Schüler/-innen und die andere hat Studierende als Forschungsgegenstand. Kein Wunder also, dass sie zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Dann müsste man aber ein dichtes Netz ähnlich aufwändiger Untersuchungen über sämtliche Lernsituationen legen, um zu validen Ergebnissen zu kommen, was aus praktischen Gründen kaum für jede wichtige Forschungsfrage möglich sein dürfte. Immerhin haben die Untersuchungen insgesamt widerlegt, dass der Gebrauch von Lernjournalen in allen denkbaren Situationen und mit allen denkbaren Klientelen zu einem höheren Lernerfolg führt.

Nun zeichnen sich die Studien von Guldemann u. a. ebenso wie die von McCrindle/Christensen dadurch aus, dass nicht die reflexive Praxis selbst Gegenstand der Untersuchungen war, sondern ihr Effekt auf Personvariablen. Dieser Effekt wurde mit Instrumenten gemessen, die vom Lernjournal ganz unabhängig sind. Guldemann hat daher eine qualitative Fallstudie über ein Lernjournal nachgeschoben. Darin kommt er zwar zu einer Reihe durchaus interessanter Beobachtun-

gen über die Art und Weise der Reflexionen, schließlich aber folgert er: „Für die Erforschung der Strategieentwicklung erwiesen sich die Arbeitshefte, in denen Arbeits- und Lernerfahrungen dokumentiert wurden, als wenig zuverlässige Methode. Aus einzelnen Fallstudien und Interviews mit Lernenden ging hervor, daß sie nicht annähernd alle Strategien, die sie entwickelten und anwendeten, in den Arbeitsheften auch dokumentierten. Vieles spielt sich im mündlichen Lehr-Lern-Dialog ab. Ein schöner Teil der Strategieentwicklungsarbeit wird als so selbstverständlich erlebt, dass die Dokumentation als künstlich empfunden wird.“ (Beck/Guldimann/Zutavern 1995: 48) Was Guldimann in den Lernjournalen suchte, hat er dort nicht gefunden: eine deutliche Spur des Lernprozesses und Kriterien zu seiner Einschätzung. Und um ein Ergebnis meiner eigenen Studie vorwegzunehmen, aufgrund der Eingengenheiten der Textualität und der reflexiven Praxis konnte er es auch nicht finden. Die Lernjournale sind bisweilen ein Ort der Reflexion, aber sie sind weder ein Spiegel des Lernprozesses noch von Personvariablen.

Ein weiteres Forschungsproblem entsteht, wenn das Lernjournal in ein Gesamtarrangement mit individualisierten Lernwegen eingebettet ist. Das ist der Fall, wenn an der Weiterentwicklung beruflicher Kompetenz gearbeitet wird wie bei Jennifer Jarvis oder wenn die Lernwege individualisiert werden wie bei Gallin und Ruf (Kapitel 3.1.6). Wenn das gesamte Lernarrangement einem kursorischen Lernen nicht mehr gleicht, ist das Lernjournal ein Baustein selbstgesteuerten Lernens unter anderen. Wenn man nun eine Experimental- und eine Kontrollgruppe bildet, kann man das Lernjournal als didaktischen Baustein in der Kontrollgruppe nicht einfach weglassen. Dann lässt sich das Lernjournal aber nicht als Faktor isolieren, sondern nur das Gesamtarrangement auf seine Wirksamkeit hin prüfen. Das Lernjournal ist auch schon deshalb nicht auf seine Wirksamkeit hin überprüfbar, weil es als isoliertes didaktisches Instrument sein Potenzial gar nicht entfalten kann. Eine an Metakognitionstheorien orientierte Untersuchung, die den Lernerfolg mit und ohne Lernjournal zu messen versucht, verstrickt sich also nicht nur in einen infiniten Regress der Isolation von Faktoren, sie stellt nicht nur Fragen, deren Beantwortung von den entscheidenden Fragen einer reflexiven Praxis wegführt, sie setzt auch noch auf didaktische Arrangements, die im Grunde relativ konventionell angelegt sind.

Damit ist die an Metakognition orientierte Forschung zum Lernjournal aber in eine Sackgasse geraten. Weder lässt sich ein Effekt eindeutig nachweisen, denn die Kontexte des Führens von Lernjournalen sind so vielfältig, dass die Variablen mit einem vertretbaren Aufwand nicht vollständig durchvariiert werden können, noch lässt sich der Gegenstand dieser Art von Forschung – nämlich metakognitive Strategien – im Lernjournal nachweisen. Das reflexive Geschehen im Lernjournal und der Aufbau metakognitiver Strategien scheinen zwar unter bestimmten Bedingungen etwas miteinander zu tun zu haben, aber weder ist das eine im anderen sichtbar, noch unmittelbar darauf angewiesen. Dazu kommt, dass eine solche Forschung – käme sie konsistenter zu Ergebnissen wie McCrindle und Christensen – zwar den Einsatz des Lernjournals legitimieren und die Erwartungen an es als

berechtigt herausstellen könnte. Sie wäre aber eine geringe Hilfe bei den vielfältigen didaktischen und professionsethischen Fragen, die im Zusammenhang mit dem Einsatz des Lernjournals aufgetaucht sind, denn dazu müsste man die Formen der Reflexivität in den Mittelpunkt rücken. Man müsste fragen, was beim Reflektieren vorgeht, und in welchem Verhältnis es zu anderen Elementen des Lernprozesses steht. Man müsste folglich die reflexiven Praktiken selbst anschauen, anstatt aufs Neue die Frage nach der „Verbesserung des Lernens durch Instrument X“ zu wiederholen. Kurz: Man müsste die Lernhandlungen als Praktiken untersuchen und nicht die Eigenschaften der Personen. Lernforschung hat dann aber einen anderen Gegenstand.

4.1.2 Forschung zum Schreiben von Tagebüchern

Dass die Pädagogik bzw. eine bestimmte spirituelle Szene das reflexive Schreiben auch bei Erwachsenen ins Spiel bringt, verweist auf die empirische Beobachtung, dass das „selbstreflexive Schreiben“ (Seiffge-Krenke 1987: 367) in verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich verteilt ist. Frühe Forschungen aus den 20er und 30er-Jahren nennen 40%-60% aller Jugendlichen als zumindest zeitweise Tagebuch Schreibende (Seiffge-Krenke 1984: 460). Küpper kommt für die Nachkriegszeit zu dem Ergebnis, dass unter 2192 Befragten 38% weibliche und 21% männliche Tagebuchschreiber/-innen sind, dass also deutlich mehr Mädchen schreiben. Die Hauptaktivität liegt zwischen 14 und 17 Jahren, sie ist in weiterführenden Schulen signifikant häufiger als in der Volksschule (Küppers 1964). Die Shell-Jugendstudie von 1981 zählte 14% der Jugendlichen, die oft bis sehr oft und weitere 15%, die selten ein Tagebuch führen. Die Zahlen nehmen mit dem Alter (Gesamtraum 15-24 Jahre) leicht ab und sind bei Jugendlichen mit höherer Schullaufbahn etwas größer. Ein deutlicher Unterschied ergibt sich aber wieder bezüglich der Geschlechter. Nur 13% der männlichen gegenüber 44% der weiblichen Jugendlichen schreiben zumindest gelegentlich Tagebuch (Shell-Jugendwerk 1981: 18). Die Schreibrate Erwachsener liegt demgegenüber sehr viel niedriger, nämlich nur bei 5% (Seiffge-Krenke 1987: 387). Als Seiffge-Krenke versuchte, Erwachsene per Rundfunk und Zeitungsannoncen dazu zu bringen, ihre Jugendtagebücher für Forschungen zur Verfügung zu stellen, stellte sich heraus, dass etwa ein Drittel der Personen immer noch ein Tagebuch führten. Keine der Proband/-innen war aber bereit, ein aktuelles Dokument zur Verfügung zu stellen (Seiffge-Krenke 1987: 371). Die empirische Forschung zum Tagebuchschreiben beschränkt sich also weitgehend auf die Jugendphase. Was das Tagebuchschreiben betrifft, erscheinen Erwachsene eher als Nicht-Schreibende oder „im Geheimen“ Schreibende. Ihr Schreiben bleibt unbeobachtbar.

Die ersten und immer noch umfangreichsten empirischen Untersuchungen zum Tagebuch hat Charlotte Bühler vorgelegt. Bühler war einerseits daran interessiert, Entwicklungsphasen von Jugendlichen zu unterscheiden und zu untersuchen, andererseits daran, schichtspezifische bzw. psychohistorische Unterschiede zu

erkunden. Zu diesem Zweck hat sie über hundert Tagebücher analysiert (Bühler 1934; vgl. kritisch Gstettner 1981). Es gibt seither eine Reihe von Untersuchungen zu diesem Genre. Die Autor/-innen der Shell Jugendstudie von 1981 haben das Tagebuchschreiben als Form biografischer Reflexion auf eine größere Menge quantitativer Skalen bezogen. Sie unterscheiden zwei gegensätzliche Lebenshaltungen – nämlich eine jugendzentrierte und eine erwachsenenzentrierte – durch Grad und Form der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt. Die Shellstudie kommt zum Schluss, dass sich die Jugendzentrierten zwar nicht durch eine insgesamt vermehrte biografische Reflexion auszeichnen, aber durch eine vermehrte individualisierende Reflexion. Mit einer durch Abgrenzung konstituierten Jugendidentität korreliert weit mehr die Reflexionsform des allein geführten Tagebuchs als die des Austauschs in der altersgleichen Gruppe (Shell-Jugendwerk 1981: 645). Ist das Tagebuch also ein Medium der Einzelgänger/-innen? Seiffge-Krenke hat in Tagebüchern nach Coping-Strategien von Jugendlichen gesucht und findet darin eine besondere literarische Form: die Verwendung einer bestimmten Anrede, sprachschöpferische Passagen und die Konstruktion eines imaginären Gefährten, mit dem der Jugendliche in Austausch tritt. Sie kommt zu dem Schluss, dass das Tagebuch für Jugendliche eine wichtige Funktion als „Dokument der eigenen Entwicklung, als Form selbstreflektorischer Betätigungen in ganz verschiedenen Bereichen des Alltags“ habe. Es sei aber keineswegs ein Instrument, das aus einer Position der Schwäche oder Einsamkeit heraus eingesetzt werde: „Die Neigung zu einer solchen Modalität der Verarbeitung – wobei das Tagebuchschreiben auffälligerweise zusätzlich zu anderen Verarbeitungsstrategien eingesetzt wird, haben vor allem besonders phantasievolle, kreative Jugendliche mit einer besonderen Begabung im sozialen Bereich, wobei die Schichtzugehörigkeit keinen Einfluss zu haben scheint.“ (Seiffge-Krenke 1984: 554)

In den meisten Forschungen zum Tagebuch wird aus der Beobachtung, dass das Schreiben von Tagebüchern mit dem jungen Erwachsenenalter in der Regel abbricht, geschlossen, dass es sich um eine spezifische Praxis der Jugendphase handle und dass diese aus bestimmten Anforderungen der Jugendphase resultiere, dass das Schreiben also einer Notwendigkeit oder einem Bedürfnis entspringe. Die Wirkungen, die man dem Jugendtagebuch zuschreibt, sind den Hoffnungen im didaktischen Diskurs zumindest ähnlich. Wenn nun aber im Erwachsenenalter weniger geschrieben wird, lässt sich dann daraus schließen, dass im Erwachsenenalter die Notwendigkeit abnimmt, solche Wirkungen zu entfalten?

Folgt man den Grundannahmen des Diskurses zum lebenslangen Lernen (z. B. bei Schäffter 2001), dann könnte man postulieren, dass wohl mit den Transformationen aktueller Gesellschaften und der Dynamisierung von Lebens- und Beschäftigungsverhältnissen die Notwendigkeit der Reflexivität zunehme, da die Notwendigkeit der Identitätsvergewisserung und der Bewältigung biografischer Unsicherheit, die bisher der Jugendphase vorbehalten war, sich auf den gesamten Lebenslauf ausweitete. Aus den Modernisierungsprozessen erwachsen dann unmittelbare Handlungsnotwendigkeiten für erwachsene Subjekte. So schrieb etwa Horst Dräger

in einem Band mit *Ansichten zur Lerngesellschaft*: „Die Moderne verlangt von uns die Fähigkeit, das Neue, mag es nur subjektiv oder auch objektiv neu sein, lernend zu bewältigen, damit wir die Praxen der qualitativ strukturell differenten Bereiche und Sektoren des soziokulturellen Gefüges – wenn dies von uns gefordert wird – sicher durchwandern können. Geistige Flexibilität in unseren Tagen meint, dass wir jenes, was unseren ursprünglichen Lebenskern und Lebenskreis, was unserem entfalteten inneren geistigen Regulativ fremd ist, nicht wirkungslos von uns abprallen, sondern dass wir es zum Material unseres geistigen Wachstums werden lassen. Das mentale, paradigmatische Andere erfordert zu seiner Aneignung die strukturelle Veränderung der Denkungsart.“ (Dräger 2003: 194) Diese Lesart der Theorien von (reflexiver) Modernisierung oder der Systemtheorie entspricht der gegenwärtigen politischen Rhetorik einer Unausweichlichkeit bestimmter Entwicklungen. Damit werden gesellschaftliche Transformationen aber renaturalisiert. Damit würde sich die Vorstellung des Erwachsenen als reifen, in gewisser Hinsicht „fertigen“ Bürgers auflösen: Jugend als Phase der Suche wäre auf Dauer gestellt und der Erwachsene wäre nun auch – ebenso wie der Jugendliche – pädagogisch bearbeitbar und zu bearbeiten. Es erscheint dann als das Natürlichste und Wünschenswerteste, dass Kinder, Jugendliche, Erwachsene in ihren Lernprozessen ein mehr an Reflexivität entwickeln. Das didaktische Aufgreifen reflexiver Praxis im Zuge lebenslangen bzw. selbstgesteuerten Lernens müsste dann als der Versuch verstanden werden, soziale Praxen der Bewältigung biografischer Transformationen, die im Jugendalter zu beobachten sind, im Erwachsenenalter zu etablieren.

Eine solche Argumentation ist aber brüchig. Zunächst ist zu bemerken, dass die soziale Praxis des Schreibens im Jugendalter in ihrer Breite empirisch nachgewiesen ist. Für die soziale Praxis des Schreibens im Erwachsenenalter ist nur bekannt, dass sie didaktisch diskutiert und in einigen Modellprojekten durchgeführt worden ist. Es bleibt unbestimmt, ob man dem empirisch gestiegenen Reflexivitätsbedürfnissen der Erwachsenen entgegen kommt oder den Verbesserlichen das angeblich Unvermeidliche nahe bringt. Es wird also eine in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen übliche diskursive Figur wiederholt, nämlich dass nicht klar zwischen vorgebrachten Forderungen nach einer bestimmten Realität der Weiterbildung und der eingelösten Wirklichkeit unterschieden wird. Die Erwachsenen sollen aufgrund einer bestimmten Mentalität ihr Lernen reflexiv schreibend begleiten. Von dieser Mentalität nimmt man nun aber zugleich an, dass sie die Voraussetzung selbstgesteuerten Lernens ist (durch die gesellschaftlichen Veränderungen schon hergestellt) und dass sie die Folge selbstgesteuerten Lernens ist (von der pädagogischen Begleitung hergestellt). In dieser paradoxen Figur legitimiert die Weiterbildung im Zuge selbstgesteuerten Lernens ihre Existenz. Auch wenn diese diskursive Figur aufgrund des Grades ihrer Allgemeinheit wahrscheinlich nicht falsch ist, dient sie doch einem anderen Zweck. Wie im Kapitel 2.3 gezeigt worden ist, entspringt die didaktische Karriere der Lernjournale einer Ausweitung von Techniken der individualisierenden Steuerung. Sie gewinnt dadurch einen doppelten gesellschaftlichen Sinn.

Das Jugendtagebuch und seine Forschung sind aber auch aus einem anderen Grund wenig hilfreich, um eine Untersuchung von Lernjournalen zu entwerfen, denn im Tagebuch findet sich eine andere Art der Textualität. Seiffge-Krenke hat ein Korpus von 60 Jugendtagebüchern nach Formmerkmalen untersucht und kam zu dem Ergebnis, dass der „elaborierte Sprachstil“ mit dem Alter der Autor/-innen zunimmt, sie schreiben „kommunikativ“, während jüngere eher „assoziativ“ schreiben, sie sind weniger „kompetent“ (Seiffge-Krenke 1987: 375f). Würde man die Lernjournale anhand dieser kognitionspsychologischen Kategorien deuten, müsste man zu dem Schluss kommen, dass Dozierende in der Weiterbildung furchtbar inkompetent sind, was ihre Schriftlichkeit angeht. Aber ein solcher Schluss wäre absurd, die Beobachtung kann kaum an der Schreibkompetenz der Autor/-innen liegen, sondern muss seinen Grund darin haben, dass das Lernjournal der Ort einer anderen Form diskursiver Praxis ist als das klassische Tagebuch.

Weder die Formen der Reflexivität noch die des Schreibstils können einfach als Indikatoren des Entwicklungsgrads oder als notwendige Bewältigungsstrategien für Krisen begriffen werden, so wie es in der Tagebuchforschung üblich ist. Sowohl die Fragestellungen als auch das methodologische Vorgehen dieser Forschung sind auf die Jugendphase ausgerichtet und können nicht als Vorarbeiten zu einer Analyse reflexiver Praxis im Erwachsenenalter gelten. Die Untersuchung der Lernjournale hat ganz anders anzusetzen.

4.1.3 Das Selbstgespräch

Der Psychologe Reinhard Fiehler, einer der wenigen, die sich mit dem Problem des Selbstgesprächs beschäftigt hat, schlägt folgende Klassifikation vor (Fiehler 1994: 182):

1. Befindlichkeitsäußerungen und handlungsbegleitende Verbalisierungen (Au, Oje, Puh)
2. Selbstbeobachtende (z. B. Bewertungen, Kommentare, Überraschungsäußerungen: 'oh man bin ich aufgeregt') und selbstregulierende Äußerungen (Anpassung eigener Emotionen: 'ganz ruhig, Gerd, nur nicht aufregen')
3. Mentale Planungs- und Arbeitsprozesse zur Lösung von praktischen und kognitiven Aufgaben als Veräußerlichung von Prozessen oder Resultaten mentaler Vorgänge hierzu zählen auch memorierende Notizen etc.
4. Selbstreflexion, die sich wiederum in Selbstexploration und in generelle Perspektivenplanung aufteilen lässt
5. Reden mit Gegenständen und Tieren
6. Reden an imaginäre, absente Personen
7. Akommunikative Äußerungen im Kontext des Beiseins anderer (Scheingespräche, zeitlich verschobene Äußerungen, kommunizieren des akommunikativen Status einer Äußerung)

Alle diese Klassen von Äußerungen lassen sich in Lernjournals finden. Sollte es sich um veräußerlichte Selbstgespräche handeln, also um akommunikative Äußerungen? Fiehler macht eine Reihe von Beobachtungen zum gesellschaftlichen Status von Selbstgesprächen und ihrer Erforschung, die für die Frage nach der reflexiven Praxis relevant sind.

Er kommt zu dem Schluss, dass das Selbstgespräch ein unerforschter Gegenstand sei. Es gebe einschlägige Arbeiten etwa in der Entwicklungspsychologie über die „egozentrischen“ Selbstgespräche von Kindern oder in der Therapieforschung. Das Selbstgespräch gelte hier aber immer – so Fiehlers Einschätzung – als pathologischer Zustand. Nur Kinder und Verrückte sprechen mit sich selbst und begeben sich in Spaltungen. Im Umkehrschluss lässt sich daraus ableiten, dass das gesunde Ich in ein Netz von gesunden Kommunikationen eingebunden sei und es nicht nötig habe, mit sich selbst zu sprechen (vgl. Fiehler 1994: 189).

Obwohl sich anhand der von Fiehler differenzierten Typologie der Formen des Sprechens mit sich selbst leicht nachvollziehen lässt, wie häufig dieses im Alltag vorkommt, ist das Selbstgespräch offenbar kein Thema für den öffentlichen Diskurs. Fiehler mutmaßt, da das bürgerliche Ich gemäß der bürgerlichen Ideologie als Einheit zu gelten hat, dass das Selbstgespräch tabuisiert sei. Seine Pointe lautet: „Die laute Kommunikation mit sich selbst (vor den Ohren anderer) verstößt eklatant gegen eine für unsere Kultur fundamentale Konzeptualisierung, die Auffassung von der Einheit der Person. Das Individuum ist die Einheit, und es muß auch in sich einheitlich, ungeteilt sein. Wie schon der Name sagt: Individuum – das Unteilbare. Diese Auffassung widerspricht zwar den Mehrinstanzenkonzepten, dennoch existiert sie mit diesen. Sie ist als Ideologie des bürgerlichen Individuums, das einheitlich handelt, für seine Handlungen als eine Person (rechts-)verantwortlich ist, eine (Wahl-)Stimme hat und mit 'einer Stimme' spricht, sogar die dominante. Das Ich als System interagierender Instanzen, das Ich als gelebte und auch für andere hörbare Mehrheit ist unter diesen Bedingungen ein Skandalon.“ (Fiehler 1994: 195)

Es gibt auch in den Wissenschaften, die die Kommunikation untersuchen, kaum Arbeiten, die sich mit dem Selbstgespräch von Erwachsenen im Normalvollzug ihres Lebens beschäftigen. Eine Ausnahme bildet ein Aufsatz von Erving Goffman mit dem Titel „Response cries“, aber auch dort werden Selbstgespräche als Grenzphänomene der Kommunikation verhandelt, sie entstehen dort, wo wirkliche Kommunikation abgebrochen, untersagt oder imaginiert wird als Formen der Simulation und der Ersatzkommunikation. In allen Varianten des Selbstgesprächs, die Goffman beschreibt, klappt das andere Ich, der Adressant des Sprechaktes im kommunikativen Arrangement (Goffman 1978). Die Dialog-, Konversations- und Diskursanalysen wählen als Idealtypus den an den Anderen adressierten Sprechakt. Dass das Sprechen sich auch an sich selbst richten könnte, gerät dann gar nicht in den Blick (Sacks/Schegloff/Gail 1974). Es handelt sich um eine prototypische Gegenstandskonstitution, mit der die adressierte Rede zur Rede schlechthin wird. Zwar gehört das Reden und Schreiben an und über sich selbst wohl zum Alltag des

Denkens und Handelns, zugleich ist es im Windschatten der Erforschung von Texten und Gesprächen marginalisiert.

Offenbar wird unterstellt, dass nur Kinder und Verrückte mit sich selbst sprechen und sich in jene Spaltungen der Reflexivität begeben, die bereits Rousseau als Gefahr und als ‚wider die Natur‘ empfunden hat (Starobinski 1984). In allen Varianten des Selbstgesprächs klappt das „andere Ich“ – der eigentliche Adressat des Sprechaktes – im kommunikativen Arrangement als Mangel, den zu befriedigen das „eigene Ich“ erhalten muss. Kann es aber eine poststrukturalistische Theorie des Diskurses mit sich selbst geben? Eine Analyseform, die *nicht* unterstellt, dass die Lernenden nur deshalb „mit sich selbst schreiben“, weil sonst niemand da ist, oder weil sie gesplante Persönlichkeiten sind? Ich möchte Elemente einer solchen Beschreibungsform skizzieren.

4.2 Begründung des Untersuchungsdesigns

Ich möchte im Folgenden das Untersuchungsdesign ausgehend von den oben skizzierten Vorarbeiten und ihren Einschränkungen begründen. Dabei gilt es allerdings zunächst, auf eine Problematik hinzuweisen, die bei der Analyse der Lernjournale deutlich geworden ist und die den Rahmen des Erkennbaren ebenso wie die theoretischen und methodischen Instrumente der Erkenntnis zu verschieben zwang.

4.2.1 Die Journale verstehen

Zum Einstieg möchte ich einige Eindrücke bei der ersten Lektüre der Journale benennen, die im Weiteren analytisch aufzuarbeiten sind. Schon bei der ersten Exploration stellte sich nämlich ein zentrales Problem heraus: Über weite Strecken „versteht“ man beim Lesen der Lernjournale fast nichts. Wer – wie ich – die Kontexte kennt, weil er die Kurse zu Forschungszwecken beobachtet hat, kann öfter über den Sinn spekulieren. Um zu hinreichend sicheren Interpretationen zu gelangen, reichen diese Informationen aber selten aus. Sie sind zudem selbst Interpretationen einer Situation, die sich nicht immer zu den Äußerungen im Lernjournal in Beziehung setzen lassen. Sicher gibt es hin und wieder längere Passagen oder ausführlichere Auseinandersetzungen mit diesem oder jenem Gegenstand. Diese könnten herausgegriffen und analysiert werden, aber eine solche Analyse wäre für die reflexive Praxis im Lernjournal nicht repräsentativ. In den meisten Fällen setzt der Faden des Schreibens so jäh aus, wie er einsetzt, beginnt erneut, bricht häufiger mit dem bereits Geschriebenen, als dass er daran anknüpft. Dieser Faden schichtet eine Äußerung an die nächste, koppelt an, versiegt. Es sind – um in der Metapher zu bleiben – unzählige kurze rote Fäden.

Mit Hermeneutik ist da nichts zu machen, wenn man unter Hermeneutik den „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“ (Lamnek 1988: 32) versteht. Aber auch Forschungspraxen, wie sie Schlutz für die Weiterbildungsforschung gefordert hat (Schlutz 1991: 45) und wie sie bei Nolda (1996) oder Gieseke (2000) realisiert sind, dass man nämlich zunächst über weite Strecken das transkribierte Material abdruckt, um es dann paraphrasierend zusammenzufassen und unmittelbar zu interpretieren, wären hier gar nicht möglich. Man kann die dahin geworfenen Notizen eines Lernjournals weder angemessen zusammenfassen noch kann man sie unmittelbar interpretieren. Die Problematik zeigt sich spätestens dann, wenn man das Kriterium der Intersubjektivität hinzuzieht. Experimente mit den Journalen in einer Interpretationswerkstatt haben gezeigt, dass die Deutungen – sofern man welche hat – sich in den seltensten Fällen konsensual validieren lassen. Gemeinsame Interpretationsprozesse führen die Leseweisen nicht enger, sondern vervielfältigen sie. Das allgemeine Merkmal von Texten, dass sie vielstimmig sind, wie Bachtin es nannte (Polyvoztät), scheint in der Textualität der Lernjournale radikalisiert zu sein, und ihrer validen Interpretation im Weg zu stehen.

Aber was ist dann jenes Schreiben? Gestammel ohne Sinn? Hingeworfene Fragmente eines unzugänglichen Gedankenstroms? Nichts als stumme Zeichen, die auf eine Seite Papier fallen, ohne Konsequenz und ohne Performanz? Dieser Mangel an unmittelbar zugänglichem Sinn kann für die didaktische Praxis geradezu produktiv sein, wenn die Leitung oder Lernberatung die Notizen im Journal als Gesprächsanlass oder als Ausgangspunkt für Fragen an die Lernenden benutzt (Kapitel 3.4.6). Man kann dann das Anschlussfähige herausgreifen oder das Fragliche problematisieren. Für die Forschungspraxis ist dieser Mangel aber ein Problem, denn es lässt sich selten etwas „feststellen“ oder „deuten“. Man weiß nicht einmal, auf welcher Ebene man die Gegenstände dieser Deutung ansiedeln soll. Die einzige Möglichkeit wäre – sofern man nicht aufgibt und das Material als nicht auswertbar deklariert – dass man versucht, diesen Mangel theoretisch zu begreifen und methodologisch zu wenden. Die Aufgabe bestünde zunächst darin, den Charakter jenes Schreibens zu skizzieren, seine Form zu begreifen, um dann vielleicht ausgehend von der Praxisform, die sich dabei zeigt, die Frage nach den in den Lernjournalen problematisierten Inhalten erneut anzugehen.

4.2.2 Das Lernjournal als unbekanntes Terrain

Wenn ein Material – wie die diskursive Praxis in den Lernjournalen – nicht unmittelbar verständlich und einem hermeneutischen Herangehen zugänglich ist, dann rückt es in den Bereich des Fremden. Eine Analyse der Lernjournale gleicht dann der ethnografischen Tätigkeit. Ein wichtiges Motiv der sozialwissenschaftlichen Ethnografie ist allerdings, dass die Wissenschaft vom Fremden auf die „eigene Kultur“ zurückgewendet wird. Ihre Methode ist dann, das Vertraute so zu betrachten, als ob es fremd sei. Die Distanz des Gegenstandes zu den Beobachter/-innen wird methodisch produziert, indem das Selbstverständliche zum Fragwürdigen gemacht

wird (Amann/Hirschauer 1997: 12). Insofern wendet die Ethnografie ein dem hermeneutischen Verstehen umgekehrtes Verfahren an. Sie umgeht das unmittelbare Verstehen durch geteilte Sinnhorizonte und verfremdet das Bekannte und Geläufige. Dieses Vorgehen entspricht der Epistemologie Bachelards, nach der wissenschaftliche Erkenntnisse nicht durch die Akkumulation oder Verifikation von Wissen produziert werden, sondern durch die Reorganisation von bestehenden Wissensstrukturen (vgl. Diaz-Bone 2002: 184). Nach Bachelard gehören Metaphern wie Lebenswelt oder Subjekt, die auf die Möglichkeit eines unmittelbaren Verständnisses zielen, zu methodologischen Hindernissen (vgl. Bachelard 1974: 175ff). Es gelte vielmehr, den epistemologischen Bruch mit dem Bekannten durchzuführen und das „immer-schon“ des Vorverständnisses reflexiv zu wenden. In Methodologien wie der Konversationsanalyse, den Arbeitsweisen Bourdieus (z. B. Bourdieu 1997), den formalisierenden Textpraktiken der strukturalen Linguistik oder eben in der sozialwissenschaftlichen Ethnografie wird dieser epistemologische Bruch operationalisiert.

Bei den Lernjournalen allerdings scheint der Bruch schon in der Textualität angelegt zu sein. Das dort Geschriebene muss nicht erst fragwürdig gemacht werden, es ist es bereits. Zwar unterstellen die Didaktiken selbstgesteuerten Lernens, dass dort „Reflexion“ und „Lernen“ stattfindet, aber zugleich ist unbekannt, was „Lernen“ in diesem Zusammenhang bedeuten soll, und was beim Schreiben in den Lernjournalen eigentlich geschieht. Die diskursive Praxis in den Lernjournalen bildet eine Enklave des Fremden innerhalb der eigenen Kultur, sie ist ein zunächst unzugänglicher kultureller Spezialbereich (Amann/Hirschauer 1997: 14). Die Lernjournale sind ein fremdes Terrain, das es zunächst zu erkunden und zu kartografieren gilt, um sich darin zu orientieren. Der Fokus verschiebt sich dann vom Verstehen des Geschriebenen zur Rekonstruktion der Praxis des Schreibens. Die Äußerungsform und die Äußerungsbedingungen und damit die Praxisform gilt es zu klären, bevor das Geäußerte zum Gegenstand werden kann. In dieser ethnografischen Einstellung, die die Analyse leitet, muss es bezogen auf das Schreiben im Lernjournal zuallererst darum gehen, zu verstehen, „was vor sich geht“ (Langer 2003: 55).

4.2.3 Analyse diskursiver Praktiken als Zugang zum Material

Die bisher geführte Argumentation führt zu zwei Resultaten. Zum einen muss die vorliegende Studie neu ansetzen, weil die bisherigen Forschungen zu Tagebüchern oder Lernjournalen nicht als Vorarbeiten gelten können. Zum anderen führt die Textualität der Journale dazu, dass sie einem unmittelbaren Verstehen nicht zugänglich sind. Daraus folgt, dass zunächst die Praxisform des reflexiven Schreibens zum Gegenstand werden muss, bevor anderweitige Aussagen über die Lernjournale getroffen werden können. Die Entscheidung für Methodologien, die sich am epistemologischen Bruch orientieren, folgt allerdings nicht nur aus dieser Feststellung, es handelt sich auch um eine grundlegende Theoriepräferenz. Entscheidend ist aber wahrzunehmen, dass das Verständnis, das dadurch üblicherweise

gebrochen wird, nicht gegeben ist, denn es wird sich im Folgenden zeigen, dass auch der Bruch mit der Doxa in diesen Methodologien zunächst auf dieselbe angewiesen ist.

Als theoretischer und methodologischer Ansatz dient die Diskursanalyse, weil ihre Anbindung an Sprachphilosophie und Linguistik das Werkzeug bietet, die Form von Äußerungen und Textualitäten zu rekonstruieren. Dies mag vielleicht erstauen, da man der Diskursanalyse gewöhnlich zuschreibt, sich den großen Einheiten des öffentlichen Sprechens zuzuwenden, die dann kurzerhand als „Diskurse“ bezeichnet werden. Tatsächlich ergeht es der Diskursanalyse hier zunächst ganz ähnlich wie der Hermeneutik, sie scheitert an der Unverständlichkeit des Materials. Die dargelegte Problematik war daher dem Forschungsprozess eingeschrieben. Während ich zunächst tatsächlich die Hoffnung hatte, auf einen wie immer gearteten „Diskurs über sich selbst“ in den Lernjournalen zu stoßen, der sich in der einen oder anderen Hinsicht als homogen erweist und der den Rückschluss auf spezifische Subjektivierungspraktiken erlaubt, die sich in den Journalen ereignen, galt es diese Fragestellung aufzugeben bzw. zu modifizieren. Bildlich gesprochen: Dass ich mich ohne Karte und Kompass in einem unbekannten Terrain befand, dessen Sprache ich nicht verstand, wurde mir erst im Laufe der Reise klar. Die Diskursanalyse bietet aber das Potenzial, diese Problematik abzuarbeiten. Dazu galt es aber, die „Brennweite“ des diskursanalytischen Blicks zu verändern und von der Ebene der großen diskursiven Formationen auf die Ebene der singulären Äußerungen zu wechseln. Damit ist zugleich ein Desiderat der Diskursanalyse markiert. Zwar hat Foucault in der *Archäologie des Wissens* eine Theorie der Aussage entworfen und ihre Funktion innerhalb des Diskurses bestimmt, aber er hat in seinen Untersuchungen nicht transparent gemacht, wie er einzelne Äußerungen untersucht. Auch die Diskursanalysen „im Anschluss an Foucault“ haben die Äußerung als solche vernachlässigt.¹ Die hier entwickelte und durchgeführte Diskursanalyse nenne ich daher lieber „Analyse diskursiver Praktiken“ oder „diskursanalytische Ethnografie“, weil sie den Anspruch auf die Erkenntnis großer Einheiten relativiert und sich auf die Mikroanalyse bescheidet. Sie untersucht einen Diskurs weder in seiner gegenwärtigen gesellschaftlichen Streuung noch in seiner historischen Entwicklung, sondern vielmehr in Bezug auf diese Formen seines Funktionierens (vgl. ähnlich Nonhoff 2005).

Ein solches Unternehmen erfordert allerdings ein gutes Stück Theoriearbeit. Während viele andere Untersuchungen entweder eine Theorie ausarbeiten bzw. diskutieren, die dann zur empirischen oder praktischen Anwendung zur Verfügung steht, oder anhand einer Theorie einen empirischen Gegenstand untersuchen, werde ich anhand eines empirischen Gegenstandes eine Theorie bzw. eine Analytik ausarbeiten. Im Forschungsprozess waren die Arbeit am Begriff und die empiri-

1 Dies gilt zumindest im deutschsprachigen Raum, während sich in Frankreich mit der Theorie der énonciation ein eigener Forschungsstrang gebildet hat. Diese Arbeiten sind aber im Gegensatz zu anderen nicht ins Deutsche übersetzt, was immer noch eine enorme Rezeptionsbarriere bildet.

sche Analyse in immer neuen Schleifen aufeinander bezogen. Für die Darstellung habe ich diese Verschlingung entzerrt und dem Begründungszusammenhang vor dem Entdeckungszusammenhang zu seinem Recht verholten, um nicht am Ende ebenso unverständlich zu sein, wie mein Material. Statt von einer Theorie reflexiver Praxis von einer Analytik zu sprechen, verweist auf einen Aspekt der jeder Theorie zukommt, dass nämlich die eigentliche Aufgabe ihrer Begriffe sei, den Gegenstand begreiflich zu machen. Eine Analytik reflexiver Praktiken verstehe ich daher als einen Versuch, zu beschreiben, wie die Äußerung an sich selbst und über sich selbst funktioniert und welche Subjektivierungen damit verbunden sind.

Dieser Bezug von Empirie und Theorie entspricht m. E. einer Forderung von Schlutz, für die Weiterbildung „Theorien mittlerer Reichweite“ (Schlutz 1991: 45) zu produzieren. Innerhalb der Weiterbildungsforschung verfolgt diese Studie das Interesse, sich als relevant für die subjekttheoretischen Grundlagendebatten zu erweisen. Zugleich hat sie Implikationen für das Feld, denn sie macht den didaktischen Diskurs fraglich, der über das Lernen im Lernjournal und das selbstgesteuerte Lernen insgesamt geführt wird. Nicht zuletzt lässt sie sich aber auch praktisch lesen, denn für Lehrende und Lernberatende, die die Absicht haben, ein Lernjournal einzusetzen, dürfte sie entscheidende Hinweise für das Ob und Wie des Einsatzes und der Lektüre der Journale geben, und zwar nicht nur auf der Ebene der Technologie, sondern auch auf der Ebene der Professionsethik. Dabei handelt sich um zwei Ebenen, die in der Didaktik m. E. zusammenzudenken sind.

In den nächsten Teilen dieses Kapitels werde ich nach einem knappen Überblick zum Stand der Diskursforschung einen problemorientierten Ansatz wählen und anhand einer Bestimmung des Begriffs „Diskurs“ das Verhältnis zwischen den großen Einheiten des Diskurses und den einzelnen diskursiven Äußerungen diskutieren und ausarbeiten. Die an sich selbst gerichtete Äußerung wird dabei den Horizont der Erörterungen bilden und zugleich als Möglichkeit zu begründen sein. Im letzten Teil werde ich mich schließlich dem Material zuwenden und die eingangs aufgerissene Problematik der Textualität der Lernjournale analytisch aufarbeiten.

4.3 Zum Stand der Diskursforschung

Seit einigen Jahren etabliert sich am Schnittpunkt von Sprach- und Sozialwissenschaften eine Diskursforschung, deren Gegenstand die Konstitution sozialer Wirklichkeit durch Sprache und Sprechen ist. Ein solcher Ansatz wurde erst durch wissenschaftstheoretische Entwicklungen möglich, in deren Folge Sprechen nicht als Gegensatz sozialen Handelns, sondern selbst als eine Form sozialen Handelns verstanden werden konnte. Für diese Neufassung des Verhältnisses von Sprache und Gesellschaft sind die Arbeiten von Michel Foucault bedeutsam geworden. Dass

viele Ansätze der Diskursforschung sich auf Foucault berufen, hat aber keine Homogenität dieser Ansätze oder eine einheitliche Methodologie zu Folge. Sein Name steht vielmehr für ein neues Problembewusstsein bezüglich des Verhältnisses von diskursiven Praktiken und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Um der Heterogenität der theoretischen Anschlüsse und methodologischen Ausrichtungen in der Diskursforschung gerecht zu werden, möchte ich zunächst einen knappen Überblick über Entwicklung, Themen und Ansätze der Diskursanalyse geben, während in den weiteren Abschnitten dieses Kapitels die konzeptionelle Ausarbeitung des von mir favorisierten Ansatzes erfolgt.

4.3.1 Die Entstehung einer ‚analyse du discours‘

Die Methodologie der analyse du discours hat sich zunächst im Frankreich der 60er und 70er-Jahren unter dem Einfluss des Strukturalismus formiert (vgl. Dosse 1999). Sie geht auf Michel Foucaults *Archäologie des Wissens* und Louis Althusser *Ideologie und ideologische Staatsapparate* zurück (Althusser 1977; Foucault 1981; vgl. Paveau/Sarfati 2003: 197). Auch wenn die Ansätze von Althusser und Foucault sehr unterschiedlich sind, werden Diskurse in beiden als gesellschaftlich formierte Praktiken des Sprechens begriffen und die diskursive Produktion gesellschaftlicher Macht auf der einen und gesellschaftlicher Subjekte auf der anderen Seite untersucht.

In den folgenden Jahren hat sich die analyse du discours zu einem Forschungsprogramm mit mehreren Ansätzen und Schwerpunkten entwickelt (vgl. Maingueneau 2005; Guilhaumou 2003). Michel Pêcheux hat die Diskurstheorie Foucaults erweitert, indem er den Ideologiebegriff Althusser reinterpretierte und die sozialen Repräsentationen als Diskurse beschrieben hat, in denen die Sprecherpositionen und deren soziale Struktur im Diskurs implizit sind. Indem Pêcheux darauf Wert legte, gleichzeitig die Diskurstheorie und die methodisch kontrollierte Analyse empirischer Diskurse zu entwickeln, hat er ein wichtiges Prinzip der gegenwärtigen Diskussionen um die Diskursanalyse vorweg genommen (Pêcheux 1983, 1984, 1995; vgl. Diaz-Bone 2002: 93ff; Höhne/Kunz/Radtke 2005: 28). Parallel hat Julien Algirdas Greimas eine allgemeine Semiotik entwickelt, die die Konstitution von Texten ausgehend von narrativen und differenziellen Schemata untersucht und damit wichtige Instrumente einer diskursanalytischen Methodologie bereit stellt (Greimas 1971; angewandt u. a. in Angermüller 1999; Höhne/Kunz/Radtke 2005; Langer/Wrana 2005; Viehöver 2003). Eine dritte Herangehensweise ist die lexicométrie politique, die die Geschichte politischer Begriffe in größeren Textkorpora untersucht und quantitativ vermisst (vgl. Paveau/Sarfati 2003: 196). Einen vierten Schwerpunkt bildet schließlich die Theorie der énonciation, des Äußerungsaktes, die sich im Anschluss an Émile Benveniste entwickelt hat und die als poststrukturalistische Alternative zur Sprechakttheorie gelten kann (Benveniste 1974abc; vgl. Kerbrat-Orecchioni 2002; Maingueneau 2002; Angermüller 2005b: 5; Angermüller 2005a: 34). Während diese jedoch den Sprechakt als isoliertes Phänomen unter-

sucht, nimmt die Theorie der énonciation die Art und Weise in den Blick, wie Äußerungsakte in Texten organisiert sind. Der Ansatz untersucht die Bedingungen und Kontexte des Äußerungsaktes, die Formen der Subjektivität, die das Sprechen konstituiert, und die Genres, die sich vom Akt der Äußerung her bilden.

Die analyse du discours ist heute in Frankreich ein etablierter interdisziplinärer Forschungszusammenhang, dessen Kodifizierung sich u. a. in einem diskursanalytischen Wörterbuch niedergeschlagen hat (Charaudeau/Maingueneau 2002).

4.3.2 Diskursanalytische Ansätze in der Sprach- und Literaturwissenschaft

Während die Diskursanalyse in Frankreich im Kontext des Strukturalismus der 60er und 70er sowie im Rahmen einer intellektuellen und politischen Debatte entstanden ist und sich breit etabliert hat, ist die diesbezügliche Diskussion im deutschen Sprachraum noch jung. Zwar lassen sich schon früh erste Rezeptionen in den deutschsprachigen Sprach- und Literaturwissenschaften verzeichnen, aber in ihren jeweiligen Disziplinen blieben diese Ansätze marginal. Die frühesten Rezeptionen sind von seiten der so genannten kritischen Diskursanalyse zu verzeichnen. So hat eine Forscher/-innengruppe um Jürgen Link in Bochum seit den 80er-Jahren im Anschluss an Michel Pêcheux v. a. kollektive Symboliken in öffentlichen Diskursen untersucht (Link 1988, 1999), während die Mitarbeiter/-innen am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung schwerpunktmäßig zu den Themen Rassismus und Rechtsradikalismus forschten (Jäger/Jäger 1995). Siegfried Jäger hat als Erster eine deutschsprachige Einführung in die Diskursanalyse vorgelegt und darin diesen Ansatz einer Kritischen Diskursanalyse expliziert (Jäger 1999). Das Verhältnis von Diskurs und Subjekt konzeptionalisiert Jäger aber – anders als Althusser, Foucault und Pêcheux – mithilfe der Tätigkeitstheorie von A. N. Leontjew subjekttheoretisch. Zwar werden sprachliche Oberflächenphänomene wie Grammatik und Vokabular sprachwissenschaftlich analysiert, in der Analyse der diskursiven Ebene des Sprechens geht Jäger aber weitgehend hermeneutisch vor (Jäger 1999, 2001). Die Arbeitsgruppen um Ruth Wodak und Norman Fairclough haben ebenfalls Ansätze einer Kritischen Diskursanalyse entwickelt (Fairclough 1992, 1995, 2005; Wodak 1998). Einen völlig anderen Ansatz kritischer Diskurstheorie stellt die Diskursethik von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel dar (vgl. Habermas 1998). Diskurstheorie dient hier nicht einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse, sondern als normative Theorie gelungener Verständigungsprozesse auf transzendentalpragmatischer Grundlage. Dennoch sind Überschneidungen möglich: So nutzt Ruth Wodak in einer ihrer Diskursanalysen diesen Ansatz, um „gestörte“ Kommunikationen zu identifizieren, die sie als Verzerrung des idealen herrschaftsfreien Diskurses operationalisiert (vgl. Keller 2004: 18).

Auch wenn die Diskursanalyse nicht zum Kanon der Forschungsansätze in der germanistischen Linguistik gehört, so gibt es doch einige Forschungsgruppen, die mit dem Diskursbegriff arbeiten (Bluhm/Deissler/Scharloth/Stukenbrock 2000: 3).

Neben den Ansätzen einer Kritischen Diskursanalyse haben v. a. Forscher/-innen Gruppen der Korpuslinguistik das Programm der Begriffsgeschichte zu einer Diskursgeschichte ausgeweitet (Busse/Teubert 1994). Dietrich Busse greift auf Foucault und Pêcheux zurück, um die begriffsgeschichtlichen Ansätze zu einer diskursgeschichtlichen Methodologie zu erweitern; zum Untersuchungsgegenstand wird dann gesellschaftliches soziales Wissen in Form der (vor-)herrschenden sozialen Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Busse 1987, 2000). Martin Wengeler hat einer umfangreichen Auswertung eines DFG-Projektes der „Düsseldorfer Gruppe“ (vgl. Bluhm u. a. 2000) die historische Diskursanalyse als Argumentationsanalyse angelegt und die Topoi des Migrationsdiskurses von 1960-1985 untersucht (Wengeler 2003). Im Kern sei dieser neue Ansatz in der historischen Semantik – so Busse – „eine Analyse der Bedingungen und Strukturgefüge, in denen sich gesellschaftliches Wissen entfaltet“ (Busse 2004: 43). Sie zielt damit auf eine Epistemologie und überschreite die Grenzen der Geschichtswissenschaft ebenso wie die der Linguistik (zur Diskursanalyse in den Geschichtswissenschaften vgl. Landwehr 2001; Sarasin 2003).

4.3.3 Sozialwissenschaftliche Diskursforschung

Seit Mitte der 90er-Jahre hat sich im deutschen Sprachraum eine sozialwissenschaftliche Diskursforschung entwickelt, die sich – wie Johannes Angermüller betont – mehr und mehr aufeinander bezieht und den Begriff „Diskurs“ zum gemeinsamen Bezugspunkt eines weiteren Diskussionszusammenhangs in den Sozialwissenschaften gemacht hat (Angermüller 2005a: 25). Viele dieser Arbeiten zielen auf ein methodologisches Vorgehen und damit darauf, sich als validen Teil der qualitativen Sozialforschung zu etablieren. In einer Sammelrezension urteilt Rainer Diaz-Bone: „Hiermit liegt nun eine Strömung zeitgenössischer qualitativer Sozialforschung vor, die ihren Platz beansprucht zwischen hermeneutischen, pragmatischen (interaktionistischen) und anderen interpretativen Methodenparadigmen der qualitativen Sozialforschung.“ (Diaz-Bone 2003: 2)

Den Auftakt für diesen Diskussionszusammenhang haben die Sammelbände des Augsburger Arbeitskreises für Diskursanalyse (Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2001, 2003) und die Postgraduiertentagungen in Erlangen gegeben (Angermüller/Bunzmann/Nonhoff 2001). Mit Reiner Kellers *Wissenssoziologische Diskursforschung* liegt erstmals ein monografischer Überblick zum Feld der Diskursanalyse vor; zugleich begründet Keller ein diskursanalytisches Forschungsprogramm im Rahmen der Wissenssoziologie (Keller 2005). Die Bandbreite der analytischen Zugänge ist allerdings beträchtlich. Neben den bereits genannten text- und korpuslinguistischen Ansätzen finden sich vom theoretischen Hintergrund eher wissenssoziologisch (z. B. Schwab-Trapp 1996; Keller 1998; Schneider 2000) und eher poststrukturalistisch orientierte Arbeiten (z. B. Diaz-Bone 2002; Wrana 2002; Höhne/Kunz/Radtke 2005; Langer/Wrana 2005; Angermüller 2005b; Nonhoff 2005). Zu den konkreten Methoden, mit denen die Diskursforschung operiert, zäh-

len die Grounded Theory (z. B. Diaz-Bone 2002: 198ff; Keller 1998: 50), die Inhaltsanalyse (z. B. Waldschmidt 2003), die qualitative Interaktionsanalyse (z. B. Nolda 1996), der Anschluss an die Cultural Studies (vgl. Keller 2004: 34) und die Rezeption sprachwissenschaftlicher Methoden (z. B. Höhne 2003b; Angermüller 2005b; Langer/Wrana 2005). Die jüngste interdisziplinäre Publikation, der Sammelband *Die diskursive Konstruktion der Wirklichkeit*, intensiviert die Diskussion und die Verbindungen zwischen den verschiedenen methodologischen und diskurstheoretischen Ansätzen (Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2005).

Die Diskursforschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie bestehende forschungspraktische Vorgehensweisen mit anderen methodologischen und theoretischen Bestimmungen kombiniert. Umgekehrt kann sie für etablierte Forschungspraxen wie die objektive Hermeneutik, die Inhaltsanalyse oder die Grounded Theory eine produktive Irritation bilden, da sie zu einer verstärkten Reflexion über das eigene methodologische und theoretische Besteck anhält. Betrachtet man diese Ansätze zusammen, steht der Begriff Diskurs nicht für einen konsensual bestimmten Gegenstand oder eine kollektive Methodologie, sondern für eine Problematik. Der Diskurs ist ebenso wie der Name Foucaults eine Art „Treffpunkt“, wie Dominique Maingueneau auf einer Tagung bemerkte. Während die Einen an diesem virtuellen „Treffpunkt“ die Integrationsfähigkeit hermeneutischer und (post-)strukturalistischer Ansätze betonen (z. B. Keller 2005), legen andere Wert auf Differenzen (z. B. Diaz-Bone 2003: 14; Knobloch 2005; Angermüller 2005a). So hat Johannes Angermüller das Feld der diskursanalytischen Ansätze in einen ‚rekonstruktivistischen‘ Ansatz der Wissenssoziologie sowie eine Reihe von ‚dekonstruktivistischen‘, an den Poststrukturalismus anknüpfenden Ansätzen eingeteilt. Während die Wissenssoziologie verstehend-handlungstheoretisch vorgehe, arbeite der Postrukturalismus zeichen- bzw. differenztheoretisch (Angermüller 2005a). Die Augsburger Gruppe weist demgegenüber auf die „Berührungspunkte, Gemeinsamkeiten oder möglichen perspektivischen Anregungen und Ergänzungen“ hin (Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2005: 13). Diese Diskussionen sind wichtig, da das Feld der Diskursanalysen durch eine Klärung und Binnendifferenzierung ihrer Begriffe nur gewinnen kann. Sie laufen aber nicht auf eine Bildung von festen Richtungen hinaus, denn wie die Diskussionen zeigen, bleibt die Diskursanalyse ein Feld von Rekombinationsmöglichkeiten und graduellen Unterschieden bei intensiver methodologischer und theoretischer Diskussion – und das ist ihre Stärke. Unter dem Strich kann der „Treffpunkt Diskursanalyse“ als Ort einer produktiven Auseinandersetzung im Bereich qualitativer Sozialforschung gelten.

4.3.4 Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften

In diesem „Konzert der Diskursanalysen“ sind auch die Erziehungswissenschaften beteiligt. Hier hat die Diskursforschung einen doppelten Ausgangspunkt. Einerseits versteht sie sich – wie in der Wissenssoziologie – als ein Ansatz empirischer Sozialforschung, der die sprachliche Formation von Erziehungs- und Bildungsverhält-

nissen untersucht. Zugleich schließt sie an die Grundlagendebatten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an, in der zentrale pädagogische Begriffe wie Bildung, Subjekt und Praxis in den letzten Jahren neu verortet worden sind. Diese Debatte hatte ihren Ausgangspunkt ebenfalls in einer Rezeption Foucaults, die bereits in den späten 70er-Jahren einsetzte, allerdings nicht als empirische Diskursanalyse, sondern als philosophisch ausgerichtete, metaphysikkritische Diskurstheorie (vgl. Koller/Lüders 2004; vgl. Kapitel 2.2.4). Mit der poststrukturalistischen Dezentrierung des Subjekts implodierte die klassische pädagogische Bildungstheorie. Bildungstheoretisches Denken konnte auf ein neues Reflexionsniveau gebracht und gesellschaftskritisch reformuliert werden. Bildung hat damit ihre „Unschuld“ verloren, weil ihre grundsätzliche Verstrickung in Machtverhältnisse aufgedeckt wurde und die prekären Formen der Subjektivierung betrachtet worden sind – Begriffe wie Differenz und Heterogenität stehen in neueren bildungstheoretischen Analysen und Ansätzen im Mittelpunkt (Kapitel 2.2.4). Zugleich wurde – ausgehend von Derridas Dekonstruktion – der Stellenwert poststrukturalistischer Ansätze für didaktische Praktiken erarbeitet (Forneck 2002a; Kossack 2003).

Die sozialwissenschaftlich-empirisch ausgerichtete Diskursforschung in den Erziehungswissenschaften greift das theoretische Problembewusstsein dieser Debatten auf und wendet es auf pädagogische Gegenstände an (Forneck/Höhne/Kossack/Ott 2005; Höhne 2003ab; Höhne/Kunz/Radtke 2005; Langer/Schotte/Schreck/Wrana 2001; Langer/Wrana 2005; Langer/Ott/Wrana 2006; Wrana 2001, 2002, 2003). Aufgrund der genannten Rezeptionsgeschichte nimmt sie auch systematisch ihren Ausgangspunkt von der Diskurs- und Machttheorie Foucaults bzw. der poststrukturalistischen Theorie insgesamt und wird im Rahmen der Studien zur Gouvernamentalität konzeptionalisiert (Kapitel 2.3). Fehler: Referenz nicht gefunden

Der Typus von Diskursanalyse, der aus dieser Position heraus entsteht, und damit auch das Diskursverständnis, lässt sich folgendermaßen skizzieren: Der Gegenstand dieser Analysen ist einerseits das Sprechen über Erziehung und Bildung auf der bildungspolitischen bzw. der Systemebene und andererseits das Sprechen über Lern- und Bildungsprozesse, über das eigene Ich oder das der anderen und dessen Entwicklung. Dieses Sprechen wird in beiden Fällen als diskursive Praxis verstanden, und das heißt als eine gesellschaftliche Praxis, die untrennbar in Machtverhältnisse eingelassen ist. Über das Diskursive hinaus wird pädagogisch-didaktisches Handeln als machtförmige Praxis untersucht, die auf Führung und Selbstführung der Subjekte zielt und als solche im Kontext gesellschaftlicher Felder und Gouvernamentalitäten steht. Die Aufgabe einer Analyse diskursiver Praktiken ist dann, nachzuzeichnen, wie in dieser Praxis Gegenstände gebildet und Subjekte konstituiert werden, und aufzuweisen, wie im pädagogischen Diskurs Wahrheit als gesellschaftlich-machtförmige Selbstverständlichkeit produziert wird. Im Mittelpunkt steht nicht die Frage, wie Menschen von Strukturen gezwungen werden, diese oder jene Aussage zu machen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie und warum Menschen an den Punkt kommen, eine bestimmte Aussage als gut und richtig und als zu ihrer eigenen Position und Haltung gehörig, zu betrachten. Es

geht nicht darum, den Diskurs als omnipotente Struktur zu rekonstruieren, die den Subjekten ihre Wahrheit diktieren würde, sondern die historischen und aktuellen Kämpfe zu kartografieren, in denen das, was als Lernen, Entwicklung, Identität, Kompetenz, Subjektivität usw. zu gelten hat, gesellschaftlich produziert wird.

4.4 Die Ebenen des Diskurses

Den damit verfolgten diskursanalytischen Ansatz möchte ich nun explizieren. Zunächst werde ich die Unbestimmtheit diskutieren, die dem Diskursbegriff nachgesagt wird. Ich werde dann, um die Problematik zu klären, nachzeichnen, wie in Diskurstheorie und Diskursanalyse deren Gegenstände „die Diskurse“ konstruiert werden. Es wird sich zeigen, dass die Unbestimmtheit des Begriffs „Diskurs“ irreduzibel ist, selbst wenn man sich auf eine Theorierichtung beschränkt. Um nicht weiter unbestimmt von „dem Diskurs“ zu sprechen, werde ich daher zuletzt ein Ebenenmodell des Diskurses vorschlagen, das die Rede von den Diskursen präzisieren und die Analyseebene zu spezifizieren hilft. Da es bereits einige systematische Einführungen zum Diskursbegriff gibt (Keller 2005; Bublitz 2003; Diaz-Bone 2002: 67ff), werde ich hier und im Folgenden problemorientiert vorgehen.

4.4.1 Die Dissemination des Diskursbegriffs

Die Diskursanalyse teilt das Schicksal des Begriffs Diskurs, der – so Schöttler in einer Polemik – seit den 70er-Jahren von „einer Art Codewort“, das nur wenige zu benutzen in der Lage waren, zu einem Allerweltsbegriff geworden sei, den man „fast schon wie eine abgenutzte Münze in die Hand nimmt, ohne ihn näher zu betrachten“ (Schöttler 1997: 134). Auch Manfred Frank meinte, die Semantik seines Gebrauchs sei so unbestimmt, „daß sein Funktionieren nicht gesichert ist“ (Frank 1988: 25; vgl. Busse/Teubert 1994: 10). Allerdings ist die Tatsache, dass der Begriff „Diskurs“ zu einem der zentralen Begriffe in den europäischen Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften geworden ist, ohne dass sich ein einheitlicher Gebrauch feststellen ließe, nur die eine Seite jener „abgenutzten Münze“.

Der Begriff ist vom lateinischen „discurrere“ abgeleitet, was eigentlich „auseinanderlaufen“ und übertragen „Erörterung“ und „Gespräch“ bedeutet (vgl. Kluge 2002: 184). Im Mittelalter wurde er von Gelehrten zunächst im Lateinischen und später in den europäischen Sprachen in verschiedenen Zusammenhängen genutzt (vgl. ausführlich Keller 2005: 97). In die romanischen Alltagssprachen und das Englische ist „discours“ bzw. „discourse“ mit der Bedeutung von Rede, Gespräch, Abhandlung oder Vortrag eingegangen und so wird der Begriff bis heute gebraucht. Anders im Deutschen, auch hier war „diskurrieren“ seit dem 16. Jahrhundert gebräuchlich und zwar als „lebhaft verhandeln“ oder „eifrig erörtern“ (Wahrig

1981: 245). Das Grimmsche Wörterbuch nennt als Bedeutungsbereiche von „diskurieren“: Einen Sachverhalt darlegen, Aussagen über etwas machen, vortragen, eine Unterhaltung führen. Als Bedeutungen von Diskurs nennt es: Darlegung, Erörterung, Gespräch, Gerede (Grimm/Grimm o. J.). In der Pädagogik verwendet beispielsweise der Philanthrop Salzmann das Verb für Gespräche, die eine Lehr- oder Lernfunktion haben, und zwar sowohl für den Diskurs, den der Vater für das kleine Kind als Belehrung abhält, als auch für den Diskurs der „jungen Burschen“, die über das Gesehene und Erlebte reflektieren (Salzmann 1961: 117). Im späten 18. Jahrhundert wird der Gebrauch rückläufig, „diskurieren“ wird genauso wie die Alternativen „debattieren“ und „disputieren“ von dem ebenfalls seit dem 16. Jahrhundert belegten „discutieren“ verdrängt.

Erst im 20. Jahrhundert wird der Gebrauch im deutschen Sprachraum wieder häufiger. Inzwischen ist der Diskurs in aller Munde. Man spricht vom Diskurs über Aids oder vom rassistischen Diskurs, aber auch vom pädagogischen Diskurs und vom politischen Diskurs, man will „einen Diskurs führen“ oder auch „einen Diskurs aktivieren“. Man findet das Wort in Pressemitteilungen, staatlichen Papieren, in der Volkshochschule, in Talkrunden, im Feuilleton. Peter Schöttler konstatiert: „Das Wort Diskurs gehört zweifellos zu den erfolgreichsten Neologismen der letzten Jahre“ (Schöttler 1997: 134). Die neuerliche Karriere des Begriffs lässt sich also auch als Renaissance eines Wortes der Alltagssprache verstehen, das als Oberbegriff für Gespräch, Abhandlung, Vortrag, Streit, Debatte fungiert und kurz die Sprache im Gebrauch und im Kontext meint.

Dass der Diskursbegriff unbestimmt bleibt, dazu trägt seine doppelte Besetzung als neuer und zugleich alter Alltagsbegriff auf der einen und als Fachbegriff verschiedener Wissenschaften auf der anderen Seite bei. Eine Doppelung, die notwendig eine Polysemie nach sich zieht. Die jeweilige fachsprachliche Bedeutung von „Diskurs“ spezifiziert sich erst von den axiomatischen Setzungen her, die jede Diskurstheorie impliziert. Niemand würde ernsthaft dem Begriff „Sprache“ vorwerfen, er sei unbestimmt, nur weil es völlig unterschiedliche und zudem inkommensurable Sprachtheorien gibt.

Es ist also kaum verwunderlich, dass die wissenschaftlichen Ansätze, die als „Diskursanalyse“, „discourse analysis“ oder „analyse de discours“ gelten, je sehr verschiedene Begriffe vom Diskurs haben. Auch hier gibt es den allgemeinen Gebrauch des Begriffs „Diskurs“ als Oberbegriff für die unterschiedlichsten Ansätze der Text- und Gesprächsforschung in der Linguistik und in den Sozialwissenschaften (vgl. Mrotzek-Becker 1994). So versammeln etwa Schiffrin et al. (2001) unter dem Titel *Handbook of Discourse Analysis* sämtliche Ansätze der Untersuchung sprachlicher Wirklichkeit in den Sozialwissenschaften. Neben diesem allgemeinen Gebrauch gibt es aber eine spezifischere Bestimmung des Begriffs in einer Diskussion, die ihren Ausgangspunkt in der strukturalen französischen Linguistik genommen hat, und die ich im Folgenden herausarbeiten möchte.

4.4.2 Die Entdeckung des Diskurses als Gegenstand der Analyse

Während die moderne Linguistik sich zunächst auf einfachere Gegenstände wie Laute, Wörter und Sätze beschränkte, gerieten in den 50er-Jahren größere verbale Einheiten in den Blick: Texte, Gespräche, die Literatur etc. „The first problem arises because descriptive linguistics generally stops at word boundaries. This is not due to any prior decision. The techniques of linguistics were constructed to study any stretch of speech, of whatever length“ (Harris 1952: 1). Für dieses neue Gegenstandsfeld der Linguistik hat Zellig Harris den Begriff des Diskurses geprägt. Harris Forderung, den Diskurs zu untersuchen, setzt voraus, dass man die Sprache als in größere und kleinere Einheiten gegliedert betrachtet. So wie die Wörter als Elemente der Sätze gelten und jedes Wort daher nicht nur eine Bedeutung, sondern auch eine Funktion und eine Position innerhalb eines Satzes hat, so lassen sich die Sätze als Elemente einer nächstgrößeren Einheit betrachten, in der sie eine Funktion und eine Position einnehmen. Dass es sich beim Diskurs um jene „transphrastischen Einheiten“ handle, war die erste und grundlegendste wissenschaftliche Definition von „Diskurs“ (z. B. Martinet 1961: 113; vgl. Paveau/Sarfati 2003: 148).

Harris und viele andere Diskursanalytiker betrachten die Diskurse als serielle Aneinanderreihung von Sätzen. Der Begriff Diskurs ist dann identisch mit dem Begriff Text. Einige Diskursanalytiker suchten aber nach einem anderen Typus transphrastischer Einheiten, nämlich solchen, die quer zu den Texten, gewissermaßen in ihrer Senkrechten liegen, und durch die die Texte in ihrer Konstitution hindurchgehen. Dieses Konzept eines „anderen“ Diskurses entspricht einer strukturalistischen Herangehensweise, weil die Elemente des Textes in Bezug auf eine Struktur gedacht werden, in der sie eine Position einnehmen, und von der her sich die möglichen Gebrauchsweisen der Elemente im Text bestimmen. Dieses strukturelle Modell der Sprache geht auf Ferdinand de Saussures zurück, der die Linguistik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts revolutioniert hatte (Saussure 1967). Saussure hat eine Reihe von Unterscheidungen vorgeschlagen. Eine der Wichtigsten ist die zwischen *langue* und *parole*, was sich etwa als die Differenz von „Sprache als Sprachsystem“ und „Sprechen als Sprechhandlung“ übersetzen lässt. Jede Einzelsprache – also jede *langue* – lässt sich strukturalistisch als ein in sich geschlossenes System von Unterscheidungen beschreiben, das jenseits der Subjekte und der Subjektivität funktioniert. Laute, Wörter und andere Elemente bekommen ihren Sinn in der *langue* weder aus einer äußerlichen Bezeichnung noch aus einer inneren Bedeutung, sondern aus der Stellung, die sie in der Struktur einnehmen (vgl. Deleuze 1992: 15). Der so strukturierten Sprache (*langue*) stellt Saussure das Sprechen (*parole*) gegenüber, in dem mit jedem Ereignis des Sprechens das System der Sprache aufs Neue angewandt und aktualisiert wird (Saussure 1967: 13). Die Sprache wurde damit in der strukturalen Analyse zu einem „genau umschriebenen Objekt“, das man „gesondert erforschen kann“ (ebd.: 17). Dieses gesonderte Objekt ist sozial und als solches „unabhängig vom Einzelnen, welcher für sich allein sie weder schaffen noch umgestalten kann“ (ebd.).

Eine strukturalistische Definition des Diskurses würde diesen nun also in derselben Weise wie die *langue* als ein Repertoire bestimmen, aus dem die Sprechenden schöpfen, das sie anwenden und aktualisieren. Die Elemente dieses Repertoires wären dann aber nicht die Laute und Wörter, mit deren Rekombination sich unzählige Sätze bilden lassen, sondern die Sätze und ihre Verknüpfungsweisen und Rekombinationslogiken. Eine Diskursanalyse hätte dann die Aufgabe, diese Repertoires der Sätze und Verknüpfungsweisen zu untersuchen, die zu der Kette von Sätzen, die sich in Texten und Gesprächen im Handlungsvollzug artikulieren, senkrecht stehen und ihre Hervorbringung erst ermöglichen.

In den ersten Arbeiten, die solche Einheiten in den Blick genommen haben, die Analyse der Sprache der Mode von Roland Barthes (Barthes 1985) und die der Verwandtschaftsverhältnisse und der Mythen des amerikanischen Kontinents von Claude Lévi-Strauss (Lévi-Strauss 1976, 1993), wurde der Diskursbegriff noch gar nicht genutzt. Um die sonderbare Leerstelle zu markieren, die der Begriff in der weiteren methodologischen Diskussion füllen wird, möchte ich auf die Untersuchung *Die Sprache der Mode* (1985) von Roland Barthes eingehen. Barthes untersucht die „weibliche Kleidung, wie sie heute von den Modezeitschriften beschrieben wird“ (Barthes 1985: 7). Die Mode sei ein Symbolsystem und da auch die Sprache ein Symbolsystem sei, könne man die Mode ebenso untersuchen wie die Sprache. Als Barthes diese Untersuchung Ende der 50er-Jahre begonnen hat, war er einer der Ersten, die versucht haben, das Modell der Sprachanalyse auf den Diskurs zu übertragen (vgl. Barthes 1985: 7, 1988: 9). Mit dieser Übertragung kam Barthes aber nicht voran, denn der Code der „abgebildeten Kleidung“ in den Zeitschriften sperrte sich seinen Analysen. Er löste das Problem, indem er seine Untersuchung auf die „geschriebene Mode“ beschränkte, worunter er die Kommentare und Texte in den Modezeitschriften verstand. Barthes untersuchte letztlich den Diskurs über die Mode, der ihr sprachlich Bedeutung verleiht. Er siedelte die geschriebene Mode zwischen der Sprache und der abgebildeten Mode an, sie sei weder das eine noch das andere. Zwar sei das Vokabular der geschriebenen Mode „ein Sonderbereich auf dem großen Gebiet der französischen bzw. der deutschen Sprache (*langue*); aber was die Untersuchung im Blick hat, ist nicht die Sprache, sondern einzig die Struktur der Kleidung, auf die sie sich richtet. Nicht ein Teil des Subcodes des Französischen bzw. des Deutschen ist Gegenstand der Analyse, sondern – wenn man so sagen kann – der Supercode, mit dem die Wörter die reale Kleidung überlagern.“ (ebd.: 18) Barthes will nicht auf den Code der Sprache hinaus, sondern auf den Code der Kleidung, aber er umschreibt das Problem mehr, als dass er es benennt. Auch als er einige Jahre später auf die Arbeit Bezug nimmt, kann er die Ebene, von der er gerne sprechen würde, nur mittelbar und unpräzise ins Visier nehmen. Sie liege jenseits der vertrauten Unterscheidung zwischen dem Realen (der getragenen oder abgebildeten Mode) und der Sprache (dem Sprachsystem). Sie sei ein „zweideutiges Objekt“, sie sei eine „Übersetzung“, die beides zusammenbringt, sie entziehe sich sowohl der „Linguistik als Wissenschaft verbaler Zeichen“ als auch der „Semiologie der Wissenschaft gegenständlicher Zeichen“

(Barthes 1985: 9). Die sonderbare und schwer zu fassende Ebene zwischen der Sprache und der Wirklichkeit, die nicht Sprache ist und doch untrennbar in diese verwoben, ist keine andere als die des Diskurses, die Barthes zu diesem Zeitpunkt allerdings noch kaum greifen kann.

In seinen Arbeiten zur Mythologie des amerikanischen Kontinents überträgt Lévi-Strauss die Methoden der Analyse der Sprache auf große konstitutive Einheiten, die er *Mytheme* nennt. Was die *Mytheme* mit der Sprache gemeinsam haben ist, dass sie über eine doppelte Strukturierung verfügen: „Ein Mythos bezieht sich immer auf vergangene Ereignisse: ‚Vor der Erschaffung der Welt‘ oder ‚in ganz frühen Zeiten‘ oder jedenfalls ‚vor langer Zeit‘. Aber der dem Mythos beigelegte innere Wert stammt daher, daß diese Ereignisse, die sich ja zu einem bestimmten Zeitpunkt abgespielt haben, gleichzeitig eine Dauerstruktur bilden.“ (Lévi-Strauss 1971: 229ff) Mit den *Mythemen* zielt Lévi-Strauss auf die Ebene der quer liegenden transphrastischen Einheiten, also auf den Diskurs. Die Theorieästhetik von Lévi-Strauss Analysen zeichnet sich durch besondere Klarheit und Präzision aus, die ihren Glanz über sechs Bände minutiös entfaltet. Das gesamte Universum der Mythen des indianischen Amerikas führt er auf wenige Unterscheidungen wie roh vs. gekocht, frisch vs. faul, feucht vs. verbrannt zurück. Der Diskurs, den seine Analyse als Gegenstand modelliert, gleicht einer Komposition, die durch die Zeit hindurch von den Handelnden „aufgeführt“ wird (Lévi-Strauss 1976: 15ff). Lévi-Strauss musste sich allerdings den Vorwurf gefallen lassen, dass er die Strukturen des Diskurses gänzlich jenseits der Handelnden ansiedelt und damit das Saussurische Modell von *Langue* und *Parole* zugunsten der *Langue* radikalisiert habe (z. B. Bourdieu 1979: 160).

4.4.3 Probleme der Gegenstandskonstitution

Diese frühen Auseinandersetzungen um die Möglichkeit einer Analyse des Diskurses markieren eine wesentliche Bestimmung des hier anvisierten Diskursbegriffs: die Beziehung des Sprechens auf ein Repertoire, aus dem sich das Sprechen artikuliert und das es aktualisiert und reproduziert. Mit diesem Diskursbegriff ergibt sich eine gewisse Nähe zu denjenigen Ansätzen in der Wissenssoziologie und auch der Erwachsenenbildung, die die Analyse von Deutungsmustern in den Mittelpunkt gestellt haben (vgl. Keller 2005: 176ff).

Zugleich verweisen diese Arbeiten auf die theoretischen und methodologischen Probleme, vor die Diskursanalysen bei der Konstitution ihres Gegenstandes gestellt werden. Roland Barthes kommt methodologisch nicht voran, da er diskursive und nicht-diskursive Praktiken strikt trennt und die Ebene nicht zu greifen bekommt, auf der sich zwischen den Kleidungspraktiken und dem Reden über dieselben die Mode ereignet. Lévi-Strauss hat eine Diskursanalyse vorgelegt, deren Produkt – der analysierte Diskurs – an Systematizität und Vollständigkeit kaum zu überbieten sein dürfte, aber um den Preis, dem Diskurs den übermächtigen Status eines Codes

zu geben, von dem sich die gesamte soziale Praxis des Sprechens ableiten lässt. Auf verschiedenen Ebenen stellen sich daher Fragen. Zunächst zu den Elementen des Diskurses. Sind dies Sätze, wie die ältere linguistische Definition nahe legt, oder sind die Elemente des Diskurses Texte (z. B. Jung 2001) bzw. Textfragmente (z. B. Jäger 1999: 188)? Oder handelt es sich bei den Elementen des Diskurses um abstraktere Einheiten als Texte, nämlich um Topoi oder Themen, verstanden als habituelle Argumentationsmuster (z. B. Wengeler 2003: 199)? Oder besteht der Diskurs gar aus etwas noch Abstrakterem, weil die Regeln, die ein bestimmtes Sprechen hervorbringen den Diskurs ausmachen, was Keller nahe legt, wenn er vom Diskurs als „institutionalisierte und geregelte Redeweise“ spricht (Keller 1997: 311)? Und weiter: Welche Rolle spielen Praktiken, die nicht sprachlich sind, und deren symbolischer Charakter schwer zu fassen ist? Sind sie dem Diskurs äußerlich und wenn ja, in welcher Beziehung stehen sie zu demselben? Ein weiterer Kreis von Fragen betrifft den Charakter jenes Ensembles, das man den Diskurs nennt: Ist es klar und fest wie ein Kristall, sodass von ein und derselben Position aus immer dasselbe gesagt werden wird, oder ist das diskursive Ensemble heterogen, unüberblickbar und zentrumslos wie das Wurzelgeflecht der Pilze, sodass jedes konkrete Sprechen unkalkulierbar und kontingent bleibt (Deleuze/Guattari 1992: 11f)? Hat der Diskurs einen privilegierten Ort jenseits des Handelns, wie es Lévi-Strauss zugeschrieben wird? Oder ist er, wozu hermeneutische Ansätze tendieren, „in den Köpfen“ objektiviert? Oder ist er vielmehr, wie Bourdieu vorgeschlagen hat, als Ensemble habituelier Strukturen der sozialen Praxis implizit (Bourdieu 1979: 159)? Welcher epistemologische Status kommt ihm überhaupt zu – ist er eine Realität sui generis oder ist er ein Modell, das von Wissenschaftler/-innen konstruiert wird, um soziale Wirklichkeit intelligibel zu machen? Und nach welchem Interesse? Und schließlich: Wie verhalten sich Subjekt und Diskurs zueinander? Sind die Handelnden tatsächlich nichts als die leeren Orte, an denen sich die Struktur realisiert, die ihrerseits zum eigentlichen Subjekt des Sprechens wird? Oder modifizieren die Sprechenden das Sprechen jeweils aufgrund ihrer Interessen und Intentionen?

Diese Fragen geben nach wie vor Anlass für Debatten; ein theoretischer Konsens ist wohl nicht abzusehen, immerhin aber eine verstärkte Anstrengung zur interdisziplinären Klärung der Fragen. Ich werde allerdings im Folgenden weiter problemorientiert vorgehen und im engen Anschluss an poststrukturalistische Ansätze eine diskursanalytische Antwort auf die Fragen nach dem Subjekt und seinem Verhältnis zum Diskurs ausarbeiten. Dies steht – wie bereits dargelegt – in engem Zusammenhang mit den Lernjournalen, ihrer Textualität und den Formen der Subjektivität, die sie implizieren.

4.4.4 Von der Sprach- zur Sozialwissenschaft

Im nächsten Argumentationsschritt möchte ich die Transformation des strukturalistischen Programms der Diskursanalyse in ein poststrukturalistisches Programm nachvollziehen. Mit dieser Transformation ergeben sich Antworten auf den soeben

skizzierten Fragehorizont. Mit der Erweiterung der Analyse der Sprache über die Wort- und Satzgrenze hinaus hat sich der Analysegegenstand wesentlich verändert, wie Émile Benveniste schon 1962 gezeigt hat. Der Diskurs – so seine Argumentation – könne mit den klassischen Methoden der strukturalen Linguistik nicht untersucht werden. Die Analyse aller „Ebenen der Sprache“ (Benveniste 1974a: 135) von den Lauten über die Wörter bis zu den Sätzen gehorche bestimmten Gesetzen der Substitution und Integration. In der strukturalen Analyse werden die beiden Achsen – die syntagmatische mit der sequenziellen Kette von Elementen und die paradigmatische mit dem Reservoir an möglichen Elementen in der Rekombination derselben zusammengedacht. Während nun die Kombinationsmöglichkeiten von Lauten und Wörtern noch gut beschreibbar seien, gerate die Kombination der Wörter zu Sätzen schon an ihre Grenzen, denn ein Inventar aller Wörter einer Sprache anzulegen, sei nur bedingt möglich. Die Kombinationsmöglichkeiten der Wörter zu Sätzen aber seien unendlich und daher sei die Beschreibung eines Diskurses als System der Sätze nicht mehr möglich. Mit der Analyse des Diskurses werde das Gebiet der Sprache als Zeichensystem gesprengt und man betrete das Gebiet des Zeichengebrauchs, „der Sprache als Kommunikationsmittel, dessen Ausdruck der Diskurs ist“ (Benveniste 1974a: 148). Der Diskurs gehöre nicht zur Ordnung des Systems, sondern zur Ordnung des Gebrauchs und zu der Situation, in der sich dieser Gebrauch ereignet. Benvenistes Argumentation ist gewissermaßen ein strukturalistischer „Gegendiskurs“ zu einem szientifischen Strukturalismus, wie ihn Lévi-Strauss vertreten hat. Auch der Gebrauch der Metapher einer „Grammatik“ des Handelns, die im Anschluss an Chomsky in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Richtungen immer wieder bemüht wird, ist damit fragwürdig. Auf die „strukturalistische Vision einer sparsamen und eleganten Regelmaschinerie“ (Daston 2003: 217), die das wuchernde, emsige Durcheinander der Diskurse aus einfachen Prinzipien hervorgehen lässt, muss man vielleicht verzichten.

Folgt man der Argumentation Benvenistes, dann ergeben sich eine Reihe weiterer Konsequenzen. Zum einen lässt sich der Gegenstand der Diskursanalyse allgemein als Sprache im Gebrauch definieren; diese Definition ist sehr verbreitet, so bestimmt van Dijk: „They [Die Diskursanalytiker, Anm. DW] agree that discourse is a form of language use.“ (Dijk 1997: 2) Zum anderen eröffnet sich ein neues Forschungsfeld: So hat sich in den letzten Dekaden tatsächlich eine „zweite Linguistik“ als Gesprächs-, Text- und Diskurslinguistik ausdifferenziert (Kapitel 4.3). Mit dieser Überschreitung der Grenze der Sprache ist der Diskurs allerdings zugleich zum Gegenstand der Soziologie, der Philosophie, der Psychologie, der Erziehungswissenschaften usw. geworden. Der Gebrauch der Sprache tangiert die Gegenstandsfelder verschiedener Wissenschaften, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Viele Ansätze wie etwa die Sprechakttheorie, die Konversationsanalyse oder die Diskursanalyse lassen sich keiner einzelnen Disziplin mehr zuordnen.

Aber diese neue Bestimmung des Gegenstands führt keineswegs zu einem einheitlichen interdisziplinären Diskursbegriff. Die diskursiven Einheiten, um die es in den verschiedenen pragmatischen Schulen, der Konversationsanalyse etc. geht,

sind serielle Ketten von Sätzen, die nacheinander geäußert werden, also entweder Texte oder Gespräche. So definiert etwa Konrad Ehlich: „Diskurs verstehe ich als über den Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolgen, die sich an der sprachlichen Oberfläche als Abfolge sprachlicher Handlungen darstellen.“ (Ehlich 1986; zit. n. Reisigl 2005: 2) Manche gebrauchen „Diskurs“ im Sinne von Text, andere, um die gesprochene Sprache (Diskurs) von der Geschriebenen (Text) abzugrenzen, wieder andere zur Typologie von Textsorten (vgl. Reisigl 2005).

Bei aller Diversifikation haben die Begriffsbestimmungen der Diskurspragmatiker gemeinsam, dass sie den Diskurs nur noch als lineare Folge von Sätzen betrachten und die transphrastische Ebene ausschließen. Zwar führt Benvenistes Argumentation gegen Lévi-Strauss zu dem Schluss, dass man „den Diskurs“ eben nicht in derselben Weise denken könne wie „die Sprache“; aber daraus folgt nicht notwendig, dass man sich auf serielle Artikulationen beschränken muss, sondern, dass das Projekt einer Analyse der quer liegenden diskursiven Einheiten als „Reservoir des Handelns“ theoretisch neu anzusetzen ist, indem man das Modell Saussures hinter sich lässt. Dieser Neuansatz ist m. E. die Leistung der französischen Schule der Diskursanalyse, die mit der Diskurstheorie in Michel Foucaults *Archäologie des Wissens* ihren Anfang nimmt. In der *Archäologie* werden die Argumente von Benveniste implizit aufgenommen, um das Modell des Diskurses, wie es auf de Saussure und Lévi-Strauss rückführbar ist, zu verabschieden, ohne die Gegenstandsebene, die deren Analysen anvisierten, aufzugeben (Foucault 1981: 28). Diese Verschiebung greift auch Angermüller auf, wenn er betont, dass zu wenig beachtet werde, dass die französische Diskursanalyse vor allem als Diskurspragmatik weiter geführt worden sei (Angermüller 2005b: 1). Diese französische Diskurspragmatik unterscheidet sich aber deutlich von der oben skizzierten, an die Analytische Philosophie anschließende Pragmatik, deren Differenzen noch ausführlich zu diskutieren sind (v. a. Kapitel 4.5.2).

Diese theoretische Verschiebung ist der Hintergrund, wenn Foucault am Beginn der *Archäologie des Wissens* eine Kritik an klassischen hermeneutischen und historischen Vorgehensweisen formuliert, ohne sich auf die Argumente der Strukturalisten positiv zu berufen. Dokumentenbasierte Untersuchungen – so seine Ausführungen – würden in der Regel von Einheiten wie einem Text, einem Autor, einem Werk oder einer wissenschaftlichen Disziplin ausgehen, die die Fülle des Geschriebenen und Gesagten und damit den Diskurs vorstrukturieren. Er stellt diese geläufigen Ordnungen in Frage und fordert, dass man sich auf der Suche nach der Ordnung des Diskurses von diesen Einheiten verabschieden müsse (Foucault 1981: 41). Es dürfte nun deutlich sein, worauf diese Zurückweisung der üblichen Einheiten hinausläuft. Sie kritisiert eine Analysepraxis, in der einerseits unter den diskursiven Beziehungen vor allem die sequenziellen Beziehungen innerhalb eines Text verstanden werden und andererseits der Diskurs auf die Ordnung der Subjektivität zurückgeführt wird, indem die Äußerungen auf ihre jeweiligen Sprecher oder Sprecherinnen und das, was diese „sagen wollten“ oder „gemeint haben“ könnten, bezogen wird.

Aber weder das Subjekt als Akteur des Diskurses noch der Text als Analyseeinheit sind für die Diskursanalyse irrelevant, ganz im Gegenteil. Die vorläufige Suspension dieser allzu selbstverständlichen Einheiten gibt den Blick jedoch frei auf zwei grundlegende Ebenen des Diskurses: die einzelne Äußerung als diskursives Ereignis und den Raum aller tatsächlich gemachten Äußerungen des untersuchten Bereichs. Diesen diskursiven Raum zu analysieren bedeutet nun, ihm eine Ordnung abzugewinnen. Die entscheidende Differenz zum strukturalen Modell von Saussure liegt nun darin, dass das Verhältnis vom diskursiven Raum zu den einzelnen Äußerungen anders als das Verhältnis von *langue* und *parole* gefasst ist. Der diskursive Raum ist nämlich die Menge der Äußerungen selbst. Foucault bestimmt ihn nicht als das abstrakte Reservoir des Wissens, aus dem sich das Sprechen speist, sondern als die Menge dessen, was tatsächlich gesagt worden ist. Dennoch hat der Diskurs – jetzt verstanden als diskursiver Raum – eine Tiefe, die aber nicht darin besteht, dass er aus einer ihm fremden Realität stammt, sondern darin, dass er eine regelmäßige soziale Praxis ist. Die Äußerungen werden nun in der Diskursanalyse in Bezug auf die diskursiven Praktiken untersucht, die sie produzieren. Und diese Regelmäßigkeit der Praktiken umfasst diskursive Figuren, Schemata und Strategien, mit denen sich die Funktions- und Produktionsweise des Diskurses beschreiben lässt.

4.4.5 Fazit: Die Ebenen der Analyse

Der Diskurs hat demnach – weit davon entfernt, nur die komplexeste Analyseebene der Sprache zu sein – seine eigenen Analyseebenen, die man nicht hierarchisch gliedert, indem man die eine aus der anderen hervorgehen lässt, sondern die in komplexen Beziehungen stehen. Diese Beziehungen gilt es in der Diskursanalyse zu beschreiben.

Da ist (1) die *Menge der Texte*, die zum untersuchten Bereich gehören, und in denen sich die diskursive Praxis materialisiert. Die Texte lassen sich zu einem Korpus zusammenstellen, sie können aus Bibliotheken und Dokumentarchiven stammen, sie können aber auch forschungsmethodisch produziert sein wie etwa transkribierte Interviews oder andere Materialien wie hier die Lernjournale. Die Texte bilden als Korpus den Ausgangspunkt jeder Analyse. Da sind (2) die *Äußerungsakte*, verstanden als die singulären Akte des Sprechens, in denen der Diskurs produziert und reproduziert wird, sowie die *Äußerungen* als die Produkte dieser Akte, als Fakte. Da ist (3) die diskursiven *Schemata*, *Figuren* und *Strategien*, die als Aussagen im untersuchten diskursiven Raum wiederholt anzutreffen sind und anhand derer sich der Diskurs beschreiben lässt. Da ist (4) die Ebene des *diskursiven Raumes*, den die Aussagen formieren und die Ordnung, die sie in diesem Raum eingehen. Dieser Raum der Aussagen ist etwas ganz anderes als das Korpus der Texte; seine Ordnung ist das Ergebnis, nicht der Ausgangspunkt einer Diskursanalyse. Da sind (5) die *diskursiven Akteure*, die vom Diskurs mit Subjektpositionen ausgestattet werden, von denen ausgehend sie sprechen und die in permanenten,

wechselseitigen Anrufungssituationen Subjektivierungen vollziehen, indem sie sich als Träger/-innen des Diskurses konstituieren. Die Akteure produzieren den Diskurs, indem sie ihn aufgreifen, stabilisieren, umarbeiten, für andere Zwecke gebrauchen etc. Und schließlich gibt es (6) die *diskursive Arena*, die den Verweisungszusammenhang der Äußerungspositionen der Akteure bildet, die seine medialen Formen und seine institutionellen Orte bestimmt. Erst in Bezug auf die diskursive Arena werden diskursive Kämpfe analysierbar, weil ein Kampf – auch ein diskursiver – nur innerhalb eines Kräftefeldes denkbar ist.

Diese Differenzierung von Ebenen zeigt, dass der Diskurs sich nicht als Einheitsbegriff definieren lässt, denn der Diskurs ist weder einfach die Summe der Texte noch die Ordnung der Aussagen. Er ist weder dasselbe wie die Arena noch ist er identisch mit dem Archiv. Er lässt sich weder auf zwei Ebenen reduzieren – Archiv und Text ließen sich etwa am ehesten mit *langue* und *parole* parallelisieren – noch kennt er eindeutige Determinationsbeziehungen, in denen eine Ebene die Übrigen bestimmt – weder die Ordnung des diskursiven Raumes noch das Archiv noch das Subjekt bilden den „Ursprung“ des Gesagten. Der Diskurs ist vielmehr das Netz an Beziehungen, das sich auf diesen Ebenen entfaltet. Verbunden werden die Ebenen des Diskurses von den diskursiven Praktiken, die als Herstellungsfunktion verstanden werden können, da sie im Vollzug der Praxis die Beziehung zwischen den Ebenen des Diskurses produzieren. Insofern eine Diskursanalyse als Analyse diskursiver Praktiken verstanden wird – und dies sei hier vorgeschlagen – hat sie die Ebenen des Diskurses und ihre Relationen zum Gegenstand. Wenn man jedoch einfach vom „Diskurs“ spricht, und damit voraussetzt, dass es dieses Etwas – den „Diskurs“ – als Gegenstand der Untersuchung gäbe, dann bleibt diese Rede notwendig unbestimmt.

Auch wenn bei einer Analyse das Ensemble dieser Ebenen in Rechnung zu stellen ist, muss man je nach Forschungsgegenstand und Fragestellung entscheiden, auf welcher Ebene man den Schwerpunkt setzen muss, wie intensiv man sich den Subjektivitäten zu widmen hat, welche Rolle die diskursive Arena spielen soll etc. Diese Entscheidungen hatte auch ich bezüglich der Lernjournale und der darin artikulierten reflexiven Praxis zu treffen. Und so liegt der Schwerpunkt meiner Analyse auf den Äußerungsakten sowie auf den Formen der Subjektivierung, die von ihnen gebildet werden.

4.5 Die Äußerungsakte und die diskursiven Praktiken

Diejenige Diskursebene, die für die vorliegende Untersuchung die größte Bedeutung hat, ist die der Aussagen und der Äußerungsakte. Eine Theorie des Äußerungsaktes und seiner Beziehungen zu den anderen Ebenen des Diskurses in den diskursiven Praktiken möchte ich im Folgenden ausarbeiten. Um sich den Äußerungsak-

ten anzunähern, kann man die Frage nach den „kleinsten Einheiten“ des Diskurses wieder aufgreifen. Wie bereits gezeigt, gab es eine ganze Reihe von Vorschlägen für diese kleinsten Einheiten: Man konnte darunter etwa einen Satz, einen Text oder ein Textfragment verstehen. Im französischen Original der *Archäologie des Wissens* hat Foucault für die kleinste Einheit des Diskurses den Begriff der *énoncé* gebraucht (vgl. Foucault 1969: 103ff). In der deutschen Ausgabe der *Archäologie des Wissens* ist „énoncé“ mit „Aussage“ übersetzt worden. Mit Aussage ist im deutschen Sprachraum aber in der Regel der logische Gehalt eines Satzes gemeint (die Proposition), während *énoncé* das Produkt eines Äußerungsaktes bezeichnet (Kapitel 4.3). Diese terminologischen Probleme sind kaum befriedigend aufzulösen. Ich werde in dieser Arbeit von Äußerungsakt sprechen, wenn es um die Akte der Produktion von Äußerungen geht, ich werde von Aussagen sprechen, wenn es um die Fakte, die Produkte, die sprachlichen Performanzen geht. Der Begriff der Äußerung hingegen umfasst beide Momente, Akt und Fakt – die nur analytisch zu trennen sind. In der konkreten Arbeit mit empirischem Material und in der Darstellung desselben ist dieser Begriff, der Produktion und Produkt umfasst, der sinnvollste. Hinzu kommt aber ein weiterer Begriff, der der diskursiven Praktiken. Foucault hat für diese in der *Archäologie* die „fonction énonciative“ genannt (Foucault 1969: 116ff), in der deutschen Übersetzung „Aussagenfunktion“ (Foucault 1981: 128ff). Der Bestimmung und Differenzierung dieser Begriffe dienen die nächsten Abschnitte.

4.5.1 Die Instanzen des Äußerungsaktes

Man kann unter der Aussage im Unterschied zum Äußerungsakt das textuelle Produkt eines Äußerungsaktes als Handlung verstehen. Äußerungsakte bringen dann Aussagen hervor. Zunächst liegt es nahe, die Aussagen und die Äußerungsakte eins zu eins zu parallelisieren; das heißt, man geht davon aus, dass eine Aussage einem Äußerungsakt entspricht und umgekehrt. Wenn man nun aber forschungspraktisch versucht, die Aussagen an der Textoberfläche zu identifizieren und ihre Grenzen zu bestimmen, entsteht das Problem, dass einem die so verstandene Aussage nicht in die Hände fällt, wenn man einen Text in seine Einzelteile zerlegt. Der Äußerungsakt ist gegenüber der Textoberfläche opak und muss analytisch erschlossen werden. Und so ist auch die Menge an Text, die aus einem Äußerungsakt hervorgeht, sehr unterschiedlich – je nachdem, wie man die Analyse ansetzt. Manche Äußerungsakte entsprechen einem Satz und andere einem ganzen Text. Mit ein und demselben Textfragment lässt sich Verschiedenes sagen, Verschiedenes fordern, es lässt sich zugleich bitten und zurückweisen etc. Wenn man Aussagen und Äußerungsakte parallelisiert, entsteht das Problem, dass man Texte gar nicht formal in Aussagen zerlegen kann, weil die Passagen der Textoberfläche mit den Äußerungsakten nicht deckungsgleich sind und die den Äußerungsakten entsprechenden Aussagen sich im Textverlauf mehrfach überlappen.

Hält man forschungspraktisch daran fest, Texte in einem ersten Analyseschritt zu segmentieren und zu codieren, so wie es auch in dieser Untersuchung geschehen ist (Kapitel 5.2.2), dann lässt sich als *Äußerung* ein Textfragment definieren, dessen Grenzen praktisch und nicht theoretisch definiert sind. Die Aussage und der Äußerungsakt sind theoretische Begriffe, mit denen sich Äußerungen untersuchen lassen. Sie sind scharf definiert. So scharf, dass ein vortheoretischer Begriff wie Äußerung notwendig ist, um sich empirischem Material anzunähern. Im Unterschied zu Äußerungsakten und Aussagen sind Äußerungen dann zunächst schlicht Ausschnitte aus einem Textgewebe (vgl. Foucault 1981: 126). Sie sind datiert und signiert, sie sind zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einer bestimmten Situation und von einer bestimmten Person geäußert worden. Die Äußerungen sind die Materialisierungen des Diskurses und damit zugleich der Ausgangspunkt der Analyse. Analysiert werden sie immer in Bezug auf die Äußerungsakte und die Aussagen – ohne dass sich Äußerungen, Akte und Aussagen exakt parallelisieren und einander zuordnen ließen.

Die *Äußerungsakte* sind die singulären Sprechhandlungen, in denen Äußerungen produziert werden. Ihr formeller Apparat, „l'appareil formelle de l'énonciation“ (Benveniste 1974b: 79ff; vgl. Lyotard 1989: 119) besteht in einer Reihe von Instanzen, die im Äußerungsakt gesetzt werden. Im Anschluss an Benveniste lassen sich folgende Instanzen unterscheiden: (1) Der Äußerungsakt bezieht sich auf die Sprache als Netz der *Bedeutungen*, die im Äußerungsakt angeeignet und zugleich im Moment der Äußerung notwendig reproduziert wird. Der Äußerungsakt ist damit immer auf die Gesamtheit der konkreten Situation bezogen, in der er geäußert wird. (2) Der Äußerungsakt *referiert* sich in einer bestimmten Weise auf *Welt*, etwa durch deiktische Indikatoren wie „hier“ und „heute“, aber auch durch den Typus der Handlung als Frage, Aussage oder Befehl (ebd.: 84; vgl. Angermüller 2005b: 8). Er entwirft also eine referenzielle Beziehung auf Welt, in der diese dargestellt oder verändert wird. (3) Der Äußerungsakt geht von einem *Adressanten* („locuteur“ bei Benveniste) aus, der sich in diesem Akt Sprache aneignet und sie gebraucht, zugleich aber im Akt der Äußerung von der Sprache als Adressant bzw. Subjekt des Äußerungsaktes gesetzt wird (ebd.: 80). (4) Des weiteren ist der Äußerungsakt adressiert, das heißt, er ist auf einen *Adressaten*, einen Anderen gerichtet, der mit dem Äußerungsakt dazu aufgerufen ist, dem Äußerungsakt zuzustimmen oder ihm Folge zu leisten. Dieses Folgen besteht oft darin, sich in derselben Weise wie der *Adressant* auf Welt zu beziehen (also co-referenziell). Folgt der Adressat diesem Aufruf, wird er zugleich zum „Co-Adressanten“ und trägt die Äußerung damit weiter (ebd.: 82).

Ein Äußerungsakt lässt sich schematisch darstellen, wobei A der Adressant und B der Adressat ist, X das mithilfe der Bedeutungen und Strukturen der Sprache gesagte und G die „Welt“ ist, auf die dabei referiert wird.

A sagt zu B, X über G

Diese schematische Darstellung ist weder besonders aufregend, noch ist sie für Benveniste spezifisch. Interessant wird sie, insofern sie auf verschiedene Weise zu gebrauchen ist. Sie wird in meiner Argumentation noch mehrfach auftauchen und dazu dienen, eine Reihe von Phänomenen und Beziehungen zu verdeutlichen, insbesondere um jene Situationen zu beschreiben, in denen man mit sich selbst spricht, sodass der Adressat B mit dem Adressanten A identisch wird und man das Schema etwa so notieren müsste:

A sagt zu A', X über G

Die Bestimmungen Benvenistes zum Äußerungsakt bleiben in gewisser Hinsicht widersprüchlich. Einerseits betont Benveniste die Performanz jedes Äußerungsaktes, da ihre Instanzen – auch und vor allem das sprechende Subjekt – im Äußerungsakt hergestellt werden und diesem nicht vorgängig sind. Nicht das sprechende Subjekt ist also Ursprung des Äußerungsaktes, sondern der Akt selbst. Andererseits betont er die Singularität jedes Aktes und die Selbstreferenzialität des Diskurses, die durch den Akt der Aneignung der Sprache durch einen Locuteur/Adressanten entsteht. „L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. C'est là une donnée constitutive de l'énonciation. La présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne“ (ebd.: 82). Für Benveniste wird mit dem Äußerungsakt aber nur die Sprache als allgemeines System des Sprechens und Bedeutens angeeignet, nicht aber das, was historisch-kulturell inhaltlich gesagt worden ist – der Diskurs. Diese Problematik hat die Diskurstheorie mit der Einsicht überwunden, dass der Akt des Sprechens seine Performanz nicht aus seiner Singularität zieht, sondern aus der Tatsache, wiederholbar und wiederholt zu sein, also aus seiner Iterabilität. Diese Konsequenz hat Foucault in der *Archäologie des Wissens* ausgearbeitet. Den Äußerungsakt unter der Bedingung seiner Iterabilität nennt Foucault diskursive Praktik (Foucault 1981: 128). Dieser Begriff und seine Folgen werden im nächsten Abschnitt ausgearbeitet.

Zunächst ist festzuhalten, dass die diskursive Praktik also weder eine Äußerung als Ausschnitt aus dem Textgewebe noch der Äußerungsakt als singuläres Ereignis des Sprechens noch die Aussage als Produkt dieses Sprechens ist. Die diskursive Praktik muss vielmehr als Herstellungsfunktion eines Bündels von Beziehungen begriffen werden. Es handelt sich dabei nach Foucault um vier Beziehungen, und in diesen vier Beziehungen, die die diskursive Praktik entfaltet, finden sich Benvenistes Instanzen des Äußerungsaktes auf anderer Ebene wieder. (1) Einmal die Beziehung auf die Äußerungen und Texte als *Materialität* und *Medialität*, in der sich die diskursive Praktik realisiert und ohne die sie nicht existiert. (2) Dann die Beziehung der *Bedeutung*, in der die diskursive Praktik eine Äußerung/Aussage mit einem Feld weiterer Äußerungen/Aussagen verbindet, das ihr vorausgeht und das sie aktualisiert, weil jeder Äußerungsakt an eine Serie von vorausgegangenen Äußerungsakten anknüpft, sie wiederholt, aufgreift und transformiert. Dieses Netz ist semiotisch und assoziativ organisiert (Foucault 1981: 139ff). (3) Auf ein *Referenzial* als Feld von Gegenständen, das in der Kette von Äußerungsakten konstituiert und

abgegrenzt wird. Und schließlich (4) auf die *Subjektivität* als Achse eines äußeren Subjekts als Locuteur/Adressant sowie eines hörenden, lesenden Subjekts als Adressat, die durch den Äußerungsakt als Beziehung gesetzt wird. Dieses Modell diskursiver Praktiken mit den vier Relationen kann als Konsens in poststrukturalistischen Praxistheorien gelten. Es findet sich – mit Modifikationen – wieder im Modell der Satzinstanzen in Lyotards Widerstreit (Lyotard 1989: 111ff), der Analytik der Aussage in Foucaults Archäologie des Wissens (Foucault 1981: 128ff) und der Struktur des Äußerungsaktes in Deleuze Logik des Sinns (Deleuze 1993: 29ff).

Die diskursive Praktik ist eine Funktion, die Aussagefunktion (vgl. Foucault 1981: 128), denn in ihrem Vollzug wird dieses Bündel von Beziehungen hergestellt. Sie ist in der Zeit, denn wenn sie vollzogen ist, sind die Instanzen des Äußerungsaktes – der Locuteur/Adressant, der Empfänger/Adressat, das Netz der Bedeutungen, das referenzielle Feld – nicht mehr, was sie zuvor waren. Die diskursive Praktik kann keine im Text lokalisierbare und abgrenzbare Einheit sein, weil sie eine Transformation vollzieht. Sie ist keine Struktur, also eine Beziehung von Elementen, sondern eine Funktion, also eine Beziehung von Zuständen, die auseinander hervorgehen. In diesem Sinn sind die diskursiven Praktiken bzw. der Äußerungsakt performat. Der Äußerungsakt ist dabei jener zitternde, singuläre Moment, in dem sich vollzieht, was unter der Bedingung der Wiederholbarkeit und der Wiederholung als diskursive Praktiken sichtbar wird. Ihm kommt es zu, ein diskursives Ereignis zu sein. Teil eines Programms und doch mit unabsehbaren Folgen – denn jeder Akt ist nicht die Ausführung von Strukturen, sondern die Dynamik ihrer Produktionsweise selbst.

Die Analyse von diskursiven Äußerungen besteht nun in einer komparativen Analyse der diskursiven Praktiken, aus denen sie hervorgehen und die in ihnen realisiert worden sind, das heißt, in der Art und Weise, wie das genannte Beziehungsbündel hergestellt wird, und welche Elemente dabei in Beziehung gebracht werden. Sprechen und Schreiben wird dann nicht von der textuellen Materialität, sondern von den Formen seiner Produktion in der Sprechfähigkeit aus begriffen. Was materiell in Form von Sätzen vorliegt, wird in der Analyse als Komplex von diskursiven Praktiken untersucht, die, wie Foucault sagt, systematisch herstellen, wovon sie lediglich zu sprechen scheinen (Foucault 1981: 74). Sie bezeichnen nicht einfach, sie produzieren. Dieser Akt der Herstellung ist der eigentliche Clou diskursiver Praktiken. In ihm wird „Wirklichkeit konstruiert“, wie man im Konstruktivismus sagt. Die Stärke der Diskursanalyse besteht nun darin, zum einen diese Konstruktionsprozesse im Detail nachzuzeichnen und zum anderen darin, diese Herstellung nicht ausgehend von der autonomen Autopoiesis eines Subjekts zu denken, sondern noch die Wirklichkeit der Subjektivität als im Akt der Äußerung hergestellt zu betrachten.

Wenn man in der Diskursanalyse so genau vorgeht, dass man den Zusammenhang einzelner Äußerungen im Diskurs und die Herstellung von Gegenständen und Subjekten thematisiert, bewegt man sich im Spannungsfeld dieser Begriffe: der *Äußerung* als Materialität, die man in Texten und Dokumenten vorfindet, dem singulä-

ren und situierten *Äußerungsakt* als Produktionsort des Diskurses und der *diskursiven Praktik*, die als Herstellungsfunktion eine Serie von Akten verbindet, insofern in diesen Akten in einer wiederholbaren und wiederholten Weise die Instanzen des Diskurses relationiert werden. Es fehlt dann ein vierter, bereits eingeführter Begriff, der Begriff der *Aussage* als Produkt eines Äußerungsaktes, der ja mit der Äußerung nicht identisch ist. Den Begriff der *Aussage* werde ich in Kapitel 4.6.1 als *diskursive Figur* operationalisieren und damit forschungspraktisch greifbar machen. Zuvor sind aber noch einige Bestimmungen zu leisten. Zunächst ist der Begriff der Wiederholung/Iterabilität auszuarbeiten, dessen Eigenschaften ich anhand einer poststrukturalistischen Kritik an der Sprechakttheorie nachzeichnen möchte. Dann sind die vier Relationen, die in den diskursiven Praktiken hergestellt werden, näher zu bestimmen.

4.5.2 Die Geheimnisse der Wiederholung

Dass ich den Bezug auf die Sprechakttheorie hier so stark mache, hat seinen Grund auch im Analyseprozess. Aufgrund der textuellen Eigenschaften der Lernjournale war ich zunächst auf die Analyse einzelner Äußerungen oder bestenfalls kurzer Äußerungsserien zurückgeworfen. Zunächst schien sich nur die Sprechakttheorie anzubieten, denn in dieser gibt es die meisten Erfahrungen und Beispiele, wie einzelnen Äußerungen auf den Grund gegangen werden kann. Meine eigene Weise, mit den Äußerungen des Korpus umzugehen, wurden von den Explikationen der Handlungsaspekte einzelner Sprechakte, die John Austin in seinen Vorlesungen *How to do things with words* (1972) praktiziert hat, ebenso beeinflusst, wie von den exemplarischen Analysen von Sprachspielen in Ludwig Wittgensteins *Philosophischen Untersuchungen* (1984). Gerade die theoretische Weiterführung der Sprechakttheorie bei John Searle und in der linguistischen Pragmatik hat sich aber als ungeeignet erwiesen, reflexive Praxis zu beschreiben. Um den Sprechakt als Äußerungsakt und als Moment einer diskursiven Praxis aufzufassen, mussten die theoretischen Grundlagen der Sprechakttheorie im Rahmen einer poststrukturalistischen Theorie des Äußerungsaktes revidiert werden.

Die entscheidende Entdeckung Austins – des Begründers der Sprechakttheorie – war, dass es Äußerungen gibt, die *performant* sind, das heißt, die die Welt nicht einfach abbilden und zum Ausdruck bringen, sondern die die Wirklichkeit der Welt im Moment des Sprechens herstellen. Bekannte Beispiele sind Sätze wie „Ich taufe Dich auf den Namen....“ oder „Die Sitzung ist eröffnet...“ (Austin 1972: 27). Die Bemühungen Austins und Searles gehen nun dahin, diese Performanz der Sprache als Eigenschaft, Welt zu beeinflussen und herzustellen zu begreifen und verschiedene Typen von Sprechakten als *performant* vs. *nicht-performant* zu unterscheiden. Also neben den *performanten* Sprechakten, die Welt herstellen, die *nicht-performanten* Akte zu identifizieren, die als *deskriptive* Aussagen die Welt lediglich abbilden und darstellen (Searle 1998a: 19). Die poststrukturalistischen Theorien, denen ich hier folge, gehen in diesem Punkt anders vor: Sie weisen der

Sprache als Ganzer die Eigenschaft zu, Welt hervorbringen zu können. Äußerungsakte sind in diesem Verständnis grundsätzlich performativ. Auch Austin, der in seinen Vorlesungen immer wieder die Schwierigkeit, performante von nicht-performanten Akten zu unterscheiden diskutiert, stand mehrfach vor der Entscheidung, die Performanz als generelle Eigenschaft aller Sprechakte zu betrachten. Diesen Schritt aber hat Austin selbst nicht vollzogen (z. B. Austin 1972: 161f).

Eine wichtige Einschränkung der Sprechakttheorie zeigt sich gerade an dem in meiner Untersuchung im Mittelpunkt stehenden Problem: der an sich selbst adressierten Äußerung. Diese Rückwendung der Äußerung an sich selbst schließt Austin nämlich explizit aus. Sein Argument ist, dass die Äußerungen grundsätzlich von „gewissen Übeln“ befallen werden können, die ihren Ausschluss aus der Untersuchung erfordern. Das Gespräch mit sich selbst scheint zu den mit „Übeln“ befallenen Äußerungen zu gehören. Austin schreibt: „Ich meine zum Beispiel Folgendes: In einer ganz besonderen Weise sind performative Äußerungen unernst oder nichtig, wenn ein Schauspieler sie auf der Bühne tut oder wenn sie in einem Gedicht vorkommen oder wenn jemand sie zu sich selbst sagt.“ (Austin 1972: 41) Austin betrachtet die Rede an sich selbst als unernste und nichtige Form des Sprechens, die sich dem eigentlichen Sprechen entzieht, „parasitär“ (ebd.: 42) ist und die Sprache „auszehrt“ (ebd.). Das Sprechen an sich selbst gehört zu jenen Situationen, die ausgeschlossen werden müssen, um im Normalmodell eine saubere Klassifikation aufrecht zu erhalten. „Ganz gleich, ob unsere performativen Äußerungen glücken oder nicht, sie sollen immer unter normalen Umständen getan sein.“ (ebd.) Austins Argument ist, dass es einen eigentlichen Gebrauch der Sprache gebe, und dass jeder andere Gebrauch der Sprache nicht nur „bloß“ von diesem abgeleitet und „geborgt“ sei, sondern den eigentlichen Gebrauch schädigt.

Aus der Perspektive der poststrukturalistischen Diskurstheorie erscheint dieser „uneigentliche“ Gebrauch aber in anderem Licht. Für Benveniste etwa sind Aneignung und Gebrauch der Sprache Eigenschaften jedes Äußerungsaktes und daher kein Grund, bestimmte Akte als „uneigentlich“ auszuschließen. Daher erscheint der an sich selbst adressierte Sprechakt für Benveniste nicht als ein minderere, sondern als ein besonders interessanter Fall; denn, was für alle Akte gilt, ist im besonderen Fall deutlicher zu sehen. So beobachtet Benveniste, dass der Lokuteur nicht eine, sondern zwei Instanzen des Äußerungsaktes einnimmt: Das Adressanten-Ich und das Adressaten-Ich würden von Sätzen wie „Non, je suis idiot, j'ai oublié de lui dire que...“ (Benveniste 1974b: 86) auf eine bestimmte Weise in Beziehung gesetzt, wodurch im Ich eine besondere Relation und Subjektivierung hergestellt wird.

Es macht demnach einen Unterschied, ob man das „Borgen“ der Sprache für andere Zwecke als einen mindereren Fall betrachtet – wie die Sprechakttheorie –, oder gerade diese Aneignungsweisen in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Derrida geht daher in seinen Dekonstruktionen der Sprechakttheorie einen entscheidenden Schritt weiter, indem er die Frage aufwirft, ob nicht Austins Ablehnung der parasitären und geborgten Akte auf eine zentrale Voraussetzung jedes Sprechaktes ver-

weise, dass jeder Sprechakt nämlich ganz grundsätzlich von einer Kette vorheriger Akte „geborgt“ sei, und dass er eine weitere Handlung in eine Reihe vergangener Handlungen stellt. Diese neue Handlung würde ihren Sinn nur von der Reihe von Handlungen her gewinnen, die sie wieder aufgreift und zitiert. Die Zitathaftigkeit, die Austin als Argument dafür dient, einige Sprechakte auszuschließen, wäre dann eine konstitutive Eigenschaft jedes Sprechaktes. „Denn ist nicht schließlich das, was von Austin als Anomalie, Ausnahme, 'unernst' ausgeschlossen wird, nämlich das Zitat (auf der Bühne, in einem Gedicht oder im Selbstgespräch) die bestimmte Modifikation einer allgemeinen Zitathaftigkeit – vielmehr einer allgemeinen Iterabilität – ohne die es nicht einmal einen gelungenen Performativ gäbe?“ (Derrida 2001: 39) Die an sich selbst gerichtete Rede wäre demnach eine bestimmte Weise des Gebrauchs der dialogischen Rede, die man borgt und an sich selbst anwendet, so wie jede dialogische Rede schon an sich eine Variation dialogischen Redens ist. Im Selbstgespräch würden die Adressanten in ihrem Borgen lediglich „etwas weiter gehen“, als gewöhnliche Adressanten, die die Rede zwar „normal“ gebrauchten, aber dennoch nichts anderes tun, als sie von einem Spiel zu borgen, das sie nicht ursprünglich erfunden haben.

Das Argument Derridas weist über Benveniste hinaus und zielt ebenso wie Foucaults Bestimmung der diskursiven Praktik auf die Iterabilität des Äußerungsaktes in der diskursiven Praktik. Die Iterabilität impliziert aber nicht die identische Wiederholung, jeder Äußerungsakt ist neu und wiederholt zugleich. Auch wenn das Geborgte ein heteronomes Gut ist, ist das Borgen ein Akt, der das Geborgte wiederaneignet und notwendig transformiert. Der Akt kann seinem Widerspruch, wiederholt und anders zugleich zu sein ebenso wenig entgehen, wie das Subjekt seinem Widerspruch, selbst zu handeln und doch permanent dem Schon-da-Seienden ausgesetzt zu sein. „Iter, nochmals, kommt von itara, anders in Sanskrit, und alles Folgende kann als Ausbeutung dieser Logik gelesen werden, die die Wiederholung mit der Andersheit verknüpft.“ (Derrida 2001: 24)

Ein weiterer Punkt betrifft den Ursprung der Akte bzw. ihrer Zwecke. Gemäß der Sprechakttheorie zieht der Sprechakt seine Zwecke aus der Intentionalität bzw. dem Willen der Sprecher/-innen (Searle 1998b: 51). Derrida argumentiert hingegen, dass der Zweck des Sprechaktes nicht vom Willen der Akteure, sondern von der Iterabilität des Sprechaktes ausgeht. Das heißt, in seiner Eigenschaft, eine Wiederholung zu sein und wiederholt werden zu können (vgl. Derrida 2001: 38). Anders formuliert: Der Äußerungsakt existiert als Moment einer sozialen Praxis, als Moment von institutionell gefestigten Spielen, deren Einzigartigkeit und Spontaneität zu ihrer Inszenierung gehört (Wirth 2002: 18). Dass das Subjekt jetzt und in diesem Moment dies will und jenes tut, sei eine theatrale Inszenierung von spontaner Individualität, die sich tatsächlich der Wiederholung verdankt, weil das Wollen und das Tun von einem früheren Wollen und Tun „geborgt“ ist. Lyotard vertritt in seiner Kritik und Revision der Sprechakttheorie eine ähnliche Position: Es sind die Diskursarten als Äußerungsketten und nicht die einzelnen Äußerungen oder die Intentionalität des Subjekts, von denen her der Zweck des Sprechens sich bildet

(Lyotard 1989: 226; vgl. Sander 2002: 17). Jean-François Lyotard und Judith Butler haben die von Derrida vorgetragene Kritik in diesem Sinn gewendet und Austins Begriff der Performanz und seine Analyseweisen poststrukturalistisch reformuliert (vgl. Lyotard 1989; Butler 1998).

Diese Verschiebung von der Intentionalität zur Iterabilität, zur Wiederholung, ist der Schlüssel zum Verständnis der poststrukturalistischen Diskurstheorie. Die Wiederholung ist die Bedingung, unter der die Singularität des Äußerungsaktes immer schon überschritten bzw. unterlaufen ist. Der Äußerungsakt hat immer schon teil an einer Kette von Äußerungsakten, die er fortschreibt und wiederholt. Die Wiederholung aber, auch das wird sich im Folgenden zeigen, ist alles andere als eine identische Reduplikation – denn, nochmals: Iterabilität kommt von *itara*, anders. In diesem Sinn beziehen sich die folgenden vier Relationen, die die Instanzen des Äußerungsaktes eingehen können auf die Iterabilität, denn nur die Wiederholung stellt sie als Ensemble her. Sie findet aber nicht auf der Ebene des Bewusstseins statt (ich habe etwas gehört und nun mache ich es auch, so oder so), das Bewusstsein kommt für die Wiederholung immer zu spät, die Wiederholung gehört zur Ordnung der Praxis.

4.5.3 Materialität: Äußerungen, Texte und Medien

Jede diskursive Praktik stellt die Beziehung des Äußerungsaktes zu einer Materialität und einer medialen Form her, in der sie als Äußerung oder Text, als Sprache, Schrift oder anhand sonstiger Zeichenträger gegenwärtig ist. Im Fall dieser Untersuchung sind das Lernjournal und die schriftlichen Äußerungen in ihnen jene Materialität. Man kann über Praktiken spekulieren, aber nur wenn sie in der Materialität von Korpora, von Texten, von Äußerungen zugänglich sind, können sie analysiert werden; und daher ist der forschungspraktische Schritt der Korpuserstellung alles andere als banal. Dies gilt verschärft, wenn empirische Diskursanalysen nicht von einem Korpus aus Archiven oder Zeitschriften ausgehen, sondern diesen durch Beobachtung und Interview erst herstellen müssen. Wenn es auf diese Weise nicht gelingt, eine der Fragestellung angemessene textuelle Materialität zu produzieren, muss jede Diskursanalyse ins Leere laufen. Auf dieses Problem hat Guldemann hingewiesen, wenn er feststellt, dass sich in dem Lernjournal eines Schülers, das er exemplarisch untersuchte, keineswegs all die Lernstrategien finden lassen, über die seine Lernenden aufgrund anderer Erhebungsinstrumente nachweislich verfügen (Kapitel 2.2.4). Die Praktiken müssen eine materielle Existenz haben, um analysiert werden zu können, ihre Materialität ist die Bedingung ihrer Variation und ihres Wiedererkennens, denn sie bindet sie an ihren Adressanten, ihren Ort und ihr Datum und damit auch an den Äußerungsakt, aus dem sie hervorgegangen ist (Foucault 1981: 147).

Diese Materialität unterscheidet Äußerung, Aussage und Äußerungsakt von den diskursiven Praktiken. Jede Äußerung und jeder Akt sind singuläre, einzigartige

Ereignisse und als solche unmittelbar an ihre Materialität gebunden, während die diskursive Praktik eine Kette von Äußerungsakten verbindet. Verschiedene Äußerungen von verschiedenen Personen an verschiedenen Orten und womöglich mit verschiedenen Medien können dieselbe diskursive Praktik materialisieren. Diese wiederholbare Materialität der diskursiven Praktik macht sie zu einem Objekt, das Menschen produzieren, handhaben, benutzen, wiederholen, konsumieren, transformieren, tauschen, kombinieren, zerlegen und wieder zusammensetzen, eventuell sogar zerstören können (Foucault 1981: 153).

4.5.4 Semantik: Das Netz der Bedeutungen

Die zweite Relation, die durch die diskursive Praktik hergestellt wird, ist die der Semantik bzw. der Bedeutung oder auch des Wissens. Es handelt sich um die Beziehung zu einer semantischen Organisation, die sich in die Äußerungsakte einschreibt und die in ihnen angeeignet, benutzt und transformiert wird. Die Semantik ist die Ebene des Signifikats bzw. des Inhalts (vgl. Saussure 1967: 78; Hjelmslev 1974: 76ff). Während aber die einzelne Aussage einen Inhalt hat, geht die Relation der Semantik in den diskursiven Praktiken darüber hinaus. Sie verknüpft den Inhalt mit dem zahlreicher anderer Aussagen, wodurch ein Netz, eine semantische Organisation entsteht, die sich über Konnotationen und Differenzen konstituiert (Greimas 1971: 13ff; Deleuze 1993: 31; Höhne 2003a: 403; Nonhoff 2005). Foucault betont, dass die Aussage nicht ohne ein assoziiertes Gebiet ausgeübt werden kann: „Das assoziierte Feld, das aus einem Satz, einer Folge von Zeichen eine Aussage macht und ihnen gestattet, einen determinierten Kontext, einen spezifizierten repräsentativen Inhalt zu haben, bildet einen komplexen Raster. Es wird zunächst durch die Folge anderer Formulierungen konstituiert, in die die Aussage sich einschreibt und wovon sie ein Element bildet [...]. Es wird auch aus der Menge der Formulierungen gebildet, auf die die Aussage sich (implizit oder nicht) bezieht, sei es nun, um sie zu wiederholen, sei es, um sie zu modifizieren oder zu adaptieren, sei es, um in Gegensatz dazu zu treten oder um ihrerseits davon zu sprechen; es gibt keine Aussage, die auf die eine oder andere Weise nicht erneut andere aktualisiert.“ (Foucault 1981: 143)

Die semantische Organisation ist für viele Diskursanalysen der erste Ansatzpunkt, gerade dann, wenn sie den Begriff des Wissens ins Zentrum der Diskursanalyse stellen und zum Ziel haben, überindividuelle Wissensordnungen zu untersuchen (vgl. Höhne 2003b: 390). Aber die Analyse semantischer Organisationen hat bei dem vorliegenden Material die meisten Probleme bereitet. Ich habe schließlich darauf verzichtet, von dem Netz an Bedeutungen und seiner Organisation auszugehen bzw. es zum herausragenden Gegenstand meiner Analysen zu machen. An verschiedenen Stellen tauchen semantische Elemente auf, etwa wenn die Autor/-innen beim Schreiben über das eigene Schreiben ins Lernjournal unterschiedliche Unterscheidungen ansetzen, oder wenn das Bedeutungselement des „Neuen“ die Äußerungen einer Seite verbindet, aber die Ebene der Semantik gewinnt in diesen

Analysen keine hinreichende Stabilität, um ihren netzhaften Charakter zum Gegenstand der Analyse werden zu lassen (zur generellen Problematik des Wissensnetzes vgl. Kapitel 4.6.1).

4.5.5 Referenzialität: Das Feld der Gegenstände

Die diskursive Praktik konstituiert zudem eine Beziehung zur Welt der Sachverhalte, die gewöhnlich Referenz genannt wird. Searle führt in dem Text *Eine Taxonomie illokutionärer Akte* als zentrales Unterscheidungsmerkmal für eine Klassifikation der Akte ihre Ausrichtung ein (Searle 1998a: 19). Manche Sprechakte zeichne es aus, „die Wörter [...] zur Welt passen zu lassen, bei anderen gehört es dazu, die Welt zu den Wörtern passen zu lassen“ (ebd.). Nach Searle sind demnach nur ganz bestimmte Sprechakte „performativ“ im Sinne von „die Welt den Wörtern anpassend“. Alle Feststellungen haben lediglich die Funktion, einen Sachverhalt zu formulieren, der der Welt angepasst sein soll und daher mit „wahr“ oder „falsch“ beurteilt werden kann. Dagegen gibt es reine „Performative“ wie die Aufforderung, die den Hörer dazu bringen soll, etwas zu tun (ebd.: 32). Die Gruppe von Sätzen aber, die Austins Analysen herausgefordert haben, weil sie scheinbar Feststellungen sind, tatsächlich aber das Festgestellte erst herstellen, Sätze wie „Die Sitzung ist eröffnet“, nennt Searle Deklarationen. Den Deklarationen weist er die Eigenschaft zu, sowohl die Wörter der Welt als auch die Welt den Wörtern anzupassen. Diese Relation zwischen den „Wörtern“ und der „Welt“ ist die Beziehung der Referenzialität. Poststrukturalistische Autor/-innen konzeptionalisieren diese Relation allerdings anders, und insofern sie an Austin anschließen, legen sie auch eine andere Lesart Austins vor. Judith Butler etwa hat anhand einer bestimmten Klasse von Feststellungen, der „hate speech“, der verletzenden Sprache, gezeigt, wie durch das Sprechen die Wirklichkeit der Subjekte hergestellt wird (vgl. Butler 1998).

Aber die Formen, in denen durch den Diskurs „die Welt“ mit „den Wörtern“ in Übereinstimmung gebracht werden, sind umfassender. Die beleidigende Rede ist ein Grenzfall, an dem sich ein allgemeinerer Charakter zeigt. Jede diskursive Praktik, auch jede feststellende Rede, interveniert in ein Feld von Gegenständen, das im Diskurs produziert ist. Aber insofern diese Rede selbst Teil des Diskurses ist und der Diskurs nichts anderes als die Serien dieses Redens, stellt sie das Feld von Gegenständen her, von dem sie spricht. Der herstellende Bezug der Praktik zu dem gegenständlichen Feld ergibt sich aus ihrer Wiederholbarkeit und ihrem tatsächlichen Wiederholtwerden. „Sie [die Aussage resp. die diskursive Praktik, Anm. DW] ist vielmehr mit einem Referenzial verbunden, das nicht aus Dingen ‚Fakten‘, Realitäten oder Wesen konstituiert wird, sondern von Möglichkeitsgrenzen, von Existenzregeln der Gegenstände, die darin genannt, bezeichnet und beschrieben werden [...]. Das Referenzial der Aussage bildet den Ort der Bedingung, das Feld des Auftauchens, die Differenzierungsinstanz der Individuen oder der Gegenstände, der Zustände der Dinge und der Relationen, die durch die Aussage selbst ins Spiel

gebracht werden.“ (Foucault 1981: 133) Mit anderen Worten: Die einzelne Aussage als Feststellung scheint sich „einfach bloß“ auf einen Gegenstand zu beziehen, den sie unschuldig repräsentiert. Ihre Fähigkeit der Repräsentation erhält sie aber dadurch, dass sie eine diskursive Praktik aktualisiert, in der dieser Gegenstand durch die Wiederholung derselben „wahr gesprochen“ wird.

Die Beziehung der Referenzialität ist daher weit davon entfernt, eine bloße Repräsentation der Welt zu sein, und der Sprache die Rolle eines unbeteiligten Transportmittels der Abbildung der Welt und der Weitergabe von Bewusstseinsinhalten zuzuweisen. Es handelt sich um Praktiken des Bezeichnens, in denen die Gegenstände erst die Form erhalten, in der sie den Sprechenden als Wirklichkeiten erscheinen. Die Welt der Sachverhalte entsteht in den sozialen Praktiken des Sprechens dieser Sachverhalte und ist ihnen nicht vorgängig.

Zum Beispiel hat sich in den Problematisierungen in den Lernjournalen über das didaktische Handeln eine solche Konstitution von Gegenständen abgezeichnet. Würde man die Analysen der Äußerungen über das Didaktisch-Methodische weiter vorantreiben, so würde sich ein ganzes Feld didaktischer Gegenstände abzeichnen, die von den diskursiven Praktiken geformt, geordnet und damit als verfügbare Wirklichkeiten erst hergestellt werden (Kapitel 4.5.5). Das Feld didaktischer Gegenstände bleibt aber ein Desiderat, weil ich meinen Schwerpunkt in dieser Arbeit auf ein anderes Feld von Gegenständen gelegt habe: Das eigene Ich, das sich selbst als Gegenstand im Diskurs herstellt (Kapitel 4.7.4, 6.5 u. 7). Genau darin besteht aber das Besondere der reflexiven, diskursiven Praxis. Ihr Referenzial ist identisch mit dem Lokuteur, da – wer in diesem Sinne reflektiert – über sich selbst spricht. Reflexivität ist damit Subjektivierung.

4.5.6 Subjektivität: Positionen und Subjektivierungen im Diskurs

Die Beziehung der diskursiven Praktik zu den Subjektpositionen bzw. zu Adressat und Adressant des Äußerungsaktes lässt sich als Subjektivität bezeichnen. Die Relation der Sprechenden zum Gesagten wird von der poststrukturalistischen Diskursanalyse nicht wie von der Hermeneutik als Repräsentation der Innerlichkeit des Subjekts begriffen, nicht wie in der Sprechakttheorie als mehr oder weniger gelungenes Vehikel des Gemeinten (Grice 1991) oder als für den Sprechakt konstitutive Beziehung der Intentionalität (Searle 1996). Die Subjektivierung ist vielmehr eine Beziehung zwischen dem Äußerungsakt, dem äußernden und dem adressierten Subjekt.

Geläufig ist man der Auffassung, dass die Diskursanalyse im Anschluss an Foucault notwendig das Subjekt ausschließe. So stellt auch Rainer Diaz-Bone fest, dass sie den Fokus von den Individuen auf die Wissensordnungen richte. Für die Diskursanalyse befinde sich Wissen nicht in den „Köpfen der Subjekte“, sondern stelle eine Denkkordnung in einem sozialen Feld dar. Diaz-Bone schreibt: „Es ist nicht die Denktätigkeit von Sprechern, die die Bedeutung und die Ordnung des Wissens

hervorbringt. Es ist die diskursive Praxis innerhalb eines Feldes, die für Foucault die sinnhervorbringende, überindividuelle Praxis darstellt. Denn die Bedeutungseffekte können die Sprecher nicht wirklich überblicken, noch weniger können sie Bedeutungseffekte kontrollieren, auch wenn sie sich der – notwendigen – Illusion hingeben, ‚verantwortliche Stifter‘ des Sinns zu sein.“ (Diaz-Bone 2003: 5) Auch wenn diesen Aussagen zuzustimmen ist, darf nicht daraus geschlossen werden, dass für die Diskursanalyse lediglich die Relation der Bedeutung relevant wäre, und dass ihr die Beziehung der Subjekte zum Diskurs als gleichgültig, weil einfach determiniert erscheine. Ganz im Gegenteil kann sie als eine der Theorien betrachtet werden, die die Widersprüche von Freiheit und Determination am komplexesten fasst.²

In der *Archäologie des Wissens* bezeichnet Foucault als Positionen des Subjekts (Foucault 1981: 82) die Orte, die vom tatsächlich äussernden Subjekt verschieden sind, da „das Subjekt der Aussage eine determinierende Funktion ist, die aber nicht notwendig bei einer Aussage wie der anderen dieselbe ist; insoweit es eine leere Funktion ist, die bis zu einem bestimmten Punkt von indifferenten Individuen erfüllt werden kann, wenn sie die Aussage formulieren“ (Foucault 1981: 136). Die Subjektpositionen resultieren aus dem Diskurs; sie sind die Gesamtheit von Erfordernissen und Möglichkeiten, die eine diskursive Praktik bereithält, „die aber nicht von ein- und demselben Subjekt vorgenommen werden (demjenigen, das gerade spricht), die aber selbstverständlich auch dem äussernden Subjekt zugehören, die zu seiner Verfügung stehen und die es bei Bedarf einsetzen kann“ (ebd.: 137). Wenn man also die Beziehung zwischen der Äußerung und ihrem Subjekt untersucht, dann nicht, um zu sehen, was diese Person damit meinte, welcher Ausdruck sich darin manifestierte, sondern um zu sehen, welche Position der Autor einer Äußerung einnehmen musste, um ihr Subjekt zu sein. Die Position des Subjekts einer Äußerung ist damit auch eine Position in einem institutionellen Gefüge, die den Äußerungsakt und damit die Subjektivierung bestimmt. Der Arzt beispielsweise spricht als Arzt in einer anderen Weise und mit anderen Konsequenzen als eine Krankenschwester (Foucault 1981: 79, 136), die Dozentin einer Kurssituation spricht als Dozentin auf andere Weise und mit anderen Konsequenzen als eine Teilnehmerin (vgl. Nolda 1996: 361).

2 Es hat sich eingebürgert, die *Archäologie des Wissens* Foucaults als Reflexion auf seine vorausgegangenen Arbeiten anzusehen, was auch korrekt ist, solange man den Spieß nicht umdreht und versucht, die *Archäologie* ausgehend von beispielsweise der *Ordnung der Dinge* zu deuten. Dann kommt man nämlich zu der Auffassung, Foucault habe das Subjekt in der Diskursanalyse gänzlich verabschiedet. Dies ist aber schon der *Archäologie* nicht angemessen, noch weniger den späteren Arbeiten. Arne Klawitter (2003) hat etwa gezeigt, dass die *Ordnung der Dinge* von einer ganz anderen Theorie der Sprache bestimmt ist, als die *Archäologie des Wissens*, nämlich nicht von einer diskursanalytischen, sondern einer sprachontologischen, die aus Foucaults frühen Arbeiten zur Literatur stammt. Foucaults frühe Sprachontologie knüpft aber eher an Heidegger als an Saussure an. Die in der *Archäologie des Wissens* entworfene Diskurstheorie kann als entschiedene Revision der den Untersuchungen zugrunde liegenden theoretischen Annahmen gelten.

Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, hat Foucault in seinen späteren Arbeiten untersucht, wie Subjekte unter der Bedingung von Machtverhältnissen konstituiert werden und schließlich, wie sie sich in Selbstpraktiken selbst konstituieren. Die dem Subjekt unmittelbar gegebene Erfahrung wird damit als Effekt von Praktiken der Subjektivierung verstanden. Von den verschiedenen Praktiken der Subjektivierung möchte ich zunächst jene betrachten, mit der die Sprecher/-in zum Subjekt ihres eigenen Äußerungsaktes wird. In diesem Prozess eignet sich das Subjekt den Äußerungsakt an, indem es ihn gebraucht. Es kann dabei nicht anders, als bis zu einem gewissen Punkt dem konventionellen Spiel zu folgen, dem der Äußerungsakt in der Kette der Iterativität geschuldet ist. Lyotard formuliert: „Wir glauben, dass wir überreden, verführen, überzeugen, gerecht sein, glauben machen, Fragen veranlassen wollen – doch zwingt nur eine dialektische, erotische, didaktische, ethische, rhetorische, 'ironische' Diskursart ‚unserem‘ Satz und ‚uns‘ selbst ihren Verkettungsmodus auf. Es gibt keinen Grund, diese Spannungen Absichten und Willen zu nennen, außer der Eitelkeit, auf unser Konto zu verbuchen, was dem Vorkommnis und dem Widerstreit zukommt [...].“ (Lyotard 1989: 226) Der Modus der Äußerungen bestimmt sich rückwirkend von den institutionellen Spielen, in die die Subjekte verstrickt sind. Diese Form der Affizierung durch Gebrauch unterscheidet sich von dem in der neohegelianischen Aneignungstheorie (z. B. Hurrelmann 1983; Kade 1993) und in der Tätigkeitspsychologie (z. B. Holzkamp 1987; Faulstich/Ludwig 2004) bevorzugten Modell: In den modernen Subjekttheorien ist das angeeignete Objekt oder die angeeignete Handlungsweise zum Proprium des Subjekts geworden, während das Subjekt zum Proprium des Zusammenhangs geworden ist, aus dem Objekt und Handlungsweise stammen. Seine Freiheit erhält das Subjekt aus der Souveränität über Objekt, Handlungsweise und Zusammenhang. In der poststrukturalistischen Subjekttheorie hingegen müssen Subjekte an der Heteronomie eines Spiels teilhaben, um überhaupt handeln zu können. Seine Freiheit erhält das Subjekt nicht durch vermeintliche Souveränität über das Spiel, sondern durch die Möglichkeiten, die das Spiel selbst eröffnet, sowie durch die immer gegebene Möglichkeit, dieses zu anderen Zwecken zu gebrauchen oder seine Regeln zu verschieben. Beide Formen, die Freiheit zu gebrauchen, können den Linien der Macht folgen oder eine Form des Widerstands sein. Dieser resultiert nicht aus der Stärke des Subjekts, die immer prekär ist, Widerstand ist weder ein Ziel noch ein Zustand, sondern immer nur ein listenreicher Moment des Gewinns, der von der Kontingenz der Verhältnisse und der Gunst der Stunde abhängt (weitere Argumente Kapitel 2.3.8).

Die poststrukturalistische Subjekttheorie hat die Theoriefiguren der modernen Subjekttheorie mit einer Reihe alternativer Figuren ersetzt. Die moderne Subjekttheorie arbeitet mit der Figur des gedachten Nullpunkts des Subjekts als vom empirischen Subjekt nie eingenommenen, aber im transzendentalen Subjekt notwendig zu denkenden Ort, wo es sich noch vor dem Akt der Aneignung sich für diesen bereit macht. Sie arbeitet mit der Figur des Ziels seiner Entwicklung, der Emanzipation, verstanden als Zustand des transzendentalen Subjekts, der für das empirische Sub-

jekt zwar ein immer einzuholender, aber doch nie einholbarer Zustand ist. Sie arbeitet schließlich mit der Figur des zu Besitz fähigen und etwas besitzenden Subjekts, das über „Kapital“ in all seinen Dimensionen verfügt und dieses akkumuliert. Demgegenüber operiert die poststrukturalistische Subjekttheorie mit den Theoriefiguren der Verstrickung des Subjekts in die Diskurse, die ihm vorausgesetzt sind und die es (weiter-)führt, mit der Figur des Kampfes um Positionen in strukturalen Verhältnissen, seien es diskursiv-inhaltliche Positionen oder Positionen in einem Machtgefüge und schließlich mit der Figur der Iteration – jener verschiebenden Wiederholung, die die Andersheit des Subjekts impliziert.

Eine besondere Rolle spielen in den Subjektivierungspraktiken die Personalpronomen ich, mich und mir. Als deiktische Ausdrücke bilden sie eine Lücke der Vagheit, sie führen (neben anderem) dazu, dass die Bedeutung einer Äußerung nur dann vollständig erfasst werden kann, wenn man den Kontext kennt, denn wenn im Satz von „ich“ und „du“, aber auch von „hier“ oder „heute“ die Rede ist, dann hängt die Bedeutung immer auch davon ab, auf welche Gegenstände die Wörter der Deixis zeigen. Émile Benveniste hat die Position vorgetragen, dass die Deixis der Personalpronomen ich, mir und mich Subjektivität in der Sprache erst erzeugt. Subjektivität, so argumentiert Benveniste, ist in die Struktur des Diskurses eingelassen: „Das Selbstbewußtsein ist nur möglich, wenn es sich durch einen Kontrast erfährt. Ich benutze ich nur dann, wenn ich mich an jemanden wende, der in meiner Anrede ein du sein wird. Diese Bedingung des Dialogs ist es, welche die Person konstituiert, sie impliziert umgekehrt, daß ich zu einem du werde in der Anrede desjenigen, der sich seinerseits als ich bezeichnet. Darin sehen wir ein Prinzip, dessen Konsequenzen in allen Richtungen zu entwickeln sind. Die Sprache ist nur möglich, weil jeder Sprecher sich als Subjekt hinstellt, indem er sich in seiner Rede auf sich selbst als ich bezeichnet. Aufgrund dieser Tatsache stellt ich eine andere Person auf, jene Person, die außerhalb von 'mir selbst' liegt und mein Echo wird, zu dem ich du sage und die du zu mir sagt.“ (Benveniste 1974c: 289; vgl. Deleuze 1993: 30)

Bisher war vor allem vom äußernden Subjekt die Rede, aber die Relation der Subjektivität betrifft nicht nur das äußernde, sondern auch das adressierte Subjekt. Der Äußerungsakt setzt die Achse vom Adressanten zum Adressaten einer Äußerung. In vielen Kommunikationsmodellen wird die Adressant-Adressat-Achse etwas anschaulicher, aber theoretisch unpräzise mit Sprecher und Hörer bezeichnet (vgl. Graumann 1972). In der strukturalen Textsemiotik gelten Adressat und Adressant als Aktanten. Es handelt sich bei den Aktanten gewissermaßen um die Systemstellen einer Äußerung, die von konkreten Akteuren oder Elementen eingenommen werden können (vgl. Greimas 1971: 157). Auf der Basis des Aktantenmodells lässt sich sagen, dass die Äußerung ihren Weg von der Adressantin zur Adressatin nimmt. Kurz: die Adressantin ist auf einer abstrakteren Ebene die Position von der aus die Äußerung geäußert wurde, sie ist das Subjekt des Äußerungsaktes. Die Adressatin ist auf einer abstrakteren Ebene die Position, die die Äußerung emp-

fängt, und damit der Ort, an dem die Äußerung ihre Performanz entfaltet, d. h. in der Adressatin realisiert die Äußerung ihre Wahrheit.

Während Foucault vornehmlich die Subjektivierung des Adressanten betrachtet, hat Louis Althusser den Begriff der Anrufung geprägt, um auf der Seite der Adressanten einer Äußerung einen grundlegenden Mechanismus der Subjektkonstitution aufzuweisen. Die Anrufung findet sich in allen Diskursbereichen, etwa im biblischen Mythos, wenn Gott seine Protagonisten beim Namen ruft und diese mit „Ja, Herr“ antworten, werden diese als religiöses Subjekt konstituiert. Die Konstitution ereignet sich aber weder determinierend durch Gott noch einfach durch das anerkennende „Ja“, es ist die hergestellte Relation zwischen der Anrufung und der Anerkennung dieser Anrufung, die das Subjekt konstituiert (Althusser 1977: 146). Das Subjekt erkennt sich als Subjekt wieder, indem es sich als Teil einer Ordnung erkennt, zu der zu gehören, es von Anderen angerufen wird. Ähnlich verhält es sich, wenn ein Polizist „He, Sie da!“ ruft, und man sich umdreht. Althusser schreibt: „Wenn wir einmal annehmen, daß die vorgestellte Szene sich auf der Straße abspielt, so wendet sich das angerufene Individuum um. Durch diese einfache physische Wendung um 180 Grad wird es zum Subjekt. Warum? Weil es anerkennt, daß der Anruf ‚genau‘ ihm galt und daß es ‚gerade es‘, war, das angerufen wurde.“ (Althusser 1977: 143) Der Akt der Anrufung entfaltet sich zwischen Adressant und Adressat eines Äußerungsaktes, weil der Adressat durch das Du, das der Sprechakt setzt, dazu aufgerufen wird, die Bedeutung und die Referenzialität des Sprechaktes anzuerkennen und zum Co-Adressanten zu werden. Die Anerkennung funktioniert aber nicht als einmaliger Akt, wie der Mythos der Namensgebung Gottes glauben machen will. Sie funktioniert durch ihre Wiederholung und durch den Effekt der Wiedererkennung. Es ist die Serie gehörter Stimmen, es ist das fortgesetzte Ereignis von Anrufungen, die das Subjekt konstituieren, „eine überlieferte Reihe von Stimmen, ein Echo von anderen, in Gestalt des Ich“ (vgl. Butler 1998: 43). Thomas Höhne hat diese Form der Subjektkonstitution für die Schulbuchtheorie ausgearbeitet. Er zeigt den Anrufungscharakter, den das Wissen im Schulbuch im Akt des Lesens hat und bemerkt: „Hervorzuheben ist dabei der performative Akt des Anrufungsaktes, aufgrund dessen durch Zuweisung und Positionierung im Diskurs identifikatorische Wiedererkennungseffekte erzielt werden, welche das Subjekt in seiner Identität bekräftigen bzw. konstituieren“ (Höhne 2003a: 98).

Als Subjektivität lässt sich also die Relation einer diskursiven Praktik zu einer Reihe von sprechenden, schreibenden und hörenden, lesenden Subjekten begreifen. Indem die Subjekte Praktiken praktizieren, setzen sie sich an diese Positionen und gelangen von dort her erst zu der Möglichkeit, Wünsche und Meinungen zu äußern. In der vorliegenden Analyse der Lernjournale gehört die Dimension der Subjektivität zu den Wichtigsten, weil sich in ihr die Selbstkonstitution und Selbstanrufung abzeichnet, die durch die sprachliche Praxis des Schreibens ins Journal produziert wird. In diesem Kontext werde ich auch das Theorem der Anrufung aufgreifen und weiter entwickeln (Kapitel 4.7.5).

4.5.7 Fazit: Die diskursiven Praktiken und ihre Performanz

Die diskursive Praktik ist daher eine Handlungsweise des Sprechens, die vier Beziehungen aufweist: die Materialität, die Semantik, die Referenzialität und die Subjektivität. Die vier Relationen der Äußerung sind zugleich Dimensionen des Diskurses als Ganzem. Die Referenzialität, in der jede diskursive Praktik ein Feld von Gegenständen konturiert, erscheint auf den großflächigeren Ebenen des Diskurses als Welt, die Semantik, mit der jede Äußerung auf vorhergehende Bezug nimmt und sich in ein Bedeutungsfeld einschreibt, erscheint auf den größeren Ebenen als semiotische Wissensordnung. Die Materialität als virtuelle und konkrete Korpora und die Subjektivität schließlich als die pragmatische Dimension des Diskurses.

Wenn alle vier Relationen zusammenkommen, entsteht, was Deleuze den Sinn nennt (Deleuze 1993: 41). Der Sinn ist ein Ereignis der Oberfläche des Sprechens, er ist eine Art Schließung, die durch das Zusammenkommen der beschriebenen Elemente entsteht. Zugleich ist diese Schließung die Performanz eines Äußerungsaktes. Er ist dann performant, wenn die Subjekte geworden sind, wozu sie der Äußerungsakt angerufen hat, wenn die Formation, die das Feld der Gegenstände einnimmt, abgegrenzt und aufs Neue bestätigt worden ist und wenn die Einbindung in das Netz der Bedeutungen akzeptiert worden ist. Die diskursive Praktik stellt diese Beziehung her. Sie ist also keine Struktur, sie ist nicht die Bezogenheit dieser Elemente, sondern ihr Beziehen. Die diskursive Praktik, so Foucault sei daher „eine Existenzialfunktion, die den Zeichen eigen ist und von der ausgehend man dann durch die Analyse oder die Anschauung entscheiden kann, ob sie einen 'Sinn ergeben' oder nicht, gemäß welcher Regel sie aufeinander folgen und nebeneinander stehen, wovon sie Zeichen sind und welcher Art von Akt sich durch ihre (mündliche oder schriftliche) Formulierung bewirkt findet“ (Foucault 1981: 126).

Wenn sich somit „Sinn“ ergibt und die Äußerung ihre Performanz entfaltet, ist sie im diskursiven Sinn „wahr“. Dieser eng umrissene Gebrauch von Wahrheit als diskursiver Performanz ist es, der den poststrukturalistischen Begriff der Wahrheit und ihre Kritik am Wahrsprechen ausmacht.

4.6 Text – Formation – Archiv – Macht – Arena

Während im letzten Kapitel die für die vorliegende Untersuchung wichtigste Ebene des Diskurses, die der Äußerungsakte und diskursiven Praktiken, erörtert worden ist, möchte ich nun die anderen Ebenen des Diskurses jeweils kurz diskutieren und in Beziehung zur Untersuchung der Lernjournale setzen.

4.6.1 Texte und diskursive Figuren

Auf welcher Ebene des Diskurses eine sozialwissenschaftliche Diskursanalyse auch ansetzen mag, ob sie ihren Schwerpunkt auf die Analyse der diskursiven Praktiken als Handlungsweisen legt oder auf die intersubjektiven Wissensordnungen, die von ihnen produziert werden, in jedem Fall wird sie als Ausgangspunkt der Analyse und als Material Texte haben bzw. durch sozialwissenschaftliche Verfahren Texte produzieren. Andere Materialien wie Fotos, Filme etc. lassen sich ebenfalls als Texte begreifen, wenn man sie, wie Texte, als geäußerte Zeichenmengen betrachtet, also als Ensembles von Elementen, die auf „etwas anderes“ verweisen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 37).

Die Texte erfordern Verfahren der Textanalyse, um ihnen die diskursiven Strukturen und Funktionen abzugewinnen. In den gegenwärtigen, methodischen Zugängen sind die beiden häufigsten Verfahren die Codierpraxis der Grounded Theorie aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung (Diaz-Bone 2003: 27) sowie Verfahren der Text- und Gesprächslinguistik. Letztere hat von Narrationsanalysen über Argumentationsanalysen bis hin zu Differenzanalysen oder Metaphernanalysen eine breite methodische „Werkzeugkiste“ bereitgestellt, die die Inhalte von Texten über ihre Formaspekte aufschließt (angewandt in Höhne/Kunz/Radtke 2005; Langer/Wrana 2005). Wie Diaz-Bone einwendet, können die elaborierten Analysetechniken der Linguistik nicht beeindrucken, solange ihre Relevanz für die Sozialwissenschaften nicht begründet ist (Diaz-Bone 2003: 60). Wenn man in der Diskursanalyse der Argumentation Foucaults folgt und von den diskursiven Praktiken als Funktionen der Produktionsweise von Diskursen ausgeht und nicht die Texte als immanente Ebene untersucht, sondern die Begriffe der „Aussage“ und „Regelmäßigkeit“ in den Mittelpunkt stellt, dann ist zwar die Relevanz für die Sozialwissenschaften gegeben. Aber die Anschlussfähigkeit von Textanalyse und Diskursanalyse wird problematisch, da in Foucaults Vorschlägen unklar bleibt, wie sich eine Aussage und ihre Regelmäßigkeit innerhalb von Texten lokalisieren lässt. Der Begriff der „diskursiven Figur“ kann m. E. eine Kopplerfunktion zwischen Diskurstheorie und textlinguistischem Instrumentarium einnehmen. Er lässt sich als Operationalisierung des Begriffs der Aussage gebrauchen und ist insofern ein Begriff der Forschungspraxis.

Als diskursive Figur lässt sich, ähnlich der rhetorischen Figur, allgemein eine im Text lokalisierbare Figuration von Elementen bezeichnen. Diese Figuration ist das Produkt eines Äußerungsaktes. Wenn der Äußerungsakt als wiederholbarer und wiederholter Akt eine diskursive Praktik darstellt, also ein wiederholtes Konstellieren einer Reihe von Elementen auf eine bestimmte Weise, dann ist die diskursive Figur die Konstellation, die aus diesem Akt resultiert. Die Figuren verhalten sich zu den diskursiven Praktiken wie das *opus operatum* zum *modus operandi*. Diskursive Praktiken lassen sich analysieren, indem man die Figuren als ihre produzierte Spur analysiert.

Insofern man anhand von Figuren *Aussagen* und diskursive Praktiken operationalisieren kann, umfasst eine Figur prinzipiell alle vier Dimensionen: Materialität, Semantik, Referenzialität, Subjektivität (Kapitel 4.5.4). In der Analyse wird man aber Schwerpunkte setzen, denn „Figur“ ist ein Begriff der Forschungspraxis. Am offensichtlichsten sind die Figuren in der semantischen Dimension des Diskurses. So lassen sich in Texten der Weimarer Erwachsenenbildung anhand der Differenz mechanisch vs. organisch verschiedene didaktische Praktiken unterscheiden, die man als differenzielle Figuren beschreiben und benennen kann. Die differenzielle Figur ist dabei nicht die Differenz mechanisch vs. organisch allein, sondern das Ensemble, das sie mit den pädagogischen Handlungsformen bildet (Langer/Wrana 2005: 8). Eine differenzielle Figur in einem Lernjournal wird in Kapitel 6.4.1 beschrieben. Dort wird anhand der Differenz neu/ungewohnt vs. bekannt/gewohnt, das Scheitern beim Leiten einer Kurssequenz als „vorläufig“ konnotiert. Eine differenzielle Figur umfasst im Unterschied zu einer Differenz auch noch das Feld an Gegenständen, das in den diskursiven Praktiken konstituiert wird. Die diskursive Praktik und damit die Figur ist die Verbindung der Dimensionen der Semantik und der Referenzialität, sie ist die Art und Weise, wie anhand der Bedeutungen die Welt gerastert und in eine intelligible Form gebracht wird. Es wird eingeteilt, Unterschiede werden markiert, Eigenschaften werden zugeschrieben und in diesem Tun entstehen erst die Gegenstände, von denen der Text spricht. Eine differenzielle, narrative, metaphorische, kurz eine diskursive Figur ist die beobachtbare Spur dieses Tuns.

Auch was Lyotard als Diskursarten bezeichnet, lässt sich auf der Ebene der Texte als Aspekt diskursiver Figuren isolieren. So gibt es narrative und argumentative Figuren und letztere lassen sich wieder in kognitive (beweisende) und deliberative (verhandelnde) Figuren unterscheiden (vgl. Lyotard 1989: 39, 235). Es handelt sich bei den Diskursarten um die Form der Verknüpfung von Sätzen in ihrer sequenziellen Folge. Die Diskursarten lassen sich nicht einer einzelnen Dimension des Äußerungsaktes zuordnen, sie sind vielmehr die Formen, in denen Äußerungsakte im Textverlauf aufeinander folgen können, die Regelsysteme der Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Äußerungsakte.³

Oft haben Figuren mehrere Aspekte. In ihnen ist zum Beispiel ein differenzieller mit einem narrativen Aspekt verknüpft, also ein Aspekt der semantischen Dimension mit einer Diskursart. Figuren haben zudem einen Monosemierungseffekt (vgl. Höhne 2003b: 418), denn insofern mehrere Figuren, die an sich bedeutungsöffener wären, textnah auftreten, führt ihre Konstellation im Text zu einer Engführung der möglichen Lesarten. Die Figuren begrenzen sich gegenseitig ihren möglichen Sinn.

3 Lyotard sagt nicht Äußerungsakte, sondern Sätze, aber er leitet den Satz von der Tätigkeit des Setzens her: Man setzt einen Satz (Lyotard 1989: 121). Die Instanzen des Satzes (Locuteur, Bedeutung, Welt etc.) werden mit dem Satz gesetzt. Und diese Unterscheidung zwischen dem Setzen und dem Satz ist m. E. dieselbe wie die Unterscheidung zwischen dem Äußerungsakt und der Aussage.

Die sequenzielle Entfaltung diskursiver Figuren in Texten nachzuzeichnen ist ein erster Schritt, um diskursive Praktiken herauszuarbeiten. Die Figuren bilden im Text einen Verweisungszusammenhang und aufgrund der Intertextualität von Figuren, das heißt aufgrund ihrer Eigenschaft, durch das Auftauchen in verschiedenen Texten diese Texte zu Verweisungszusammenhängen zu machen, lassen sich Serien, Klassen und Oppositionen von Figuren bilden. Forschungspraktisch heißt das: Die Analyse setzt sich, ausgehend von der Isolation von Figuren in Texten, mit der Komparation der Figuren auf der intra- und schließlich der intertextuellen Ebene fort.

Aufgrund der beschriebenen Eigenschaften von Figuren, eine Konstellation von Elementen und zudem wiederholbar zu sein, können diese als textuelle Operationalisierung diskursiver Praktiken gelten. Figuren verweisen damit auf die Praktiken, die sie hervorbringen. Sie sind eine Konstellation, weil der Äußerungsakt diese Konstellation produziert hat. Texte sind demnach nicht als autonome Gebilde zu verstehen, die kein Äußeres kennen würden, sondern als Artikulationen einer sozialen Praxis. Es bedarf daher einiger theoretischer Transformationsarbeit, um eine Analyseform, die textuelle Strukturen untersucht, in eine zu verwandeln, die die diskursive Praxis zum Gegenstand hat, die diese Strukturen hervorbringt. Diese theoretischen Transformationen verändern die Forschungspraxis mit den Werkzeugen und die Weise, seine Aufmerksamkeiten auf die Texte zu richten; aber erst durch diese Transformationen wird das textanalytische Instrumentarium für sozialwissenschaftliche Untersuchungen relevant.

In der Analyse der Lernjournale ist jedoch genau an dieser entscheidenden Stelle der Diskursanalyse die eigentliche Problematik entstanden. Viele diskursive Figuren bedingen den sequenziellen Verlauf von Texten oder das Turn-Taking eines Gesprächs. Die narrativen und argumentativen Figuren (die Diskursarten) entstehen erst durch die Verknüpfung mehrerer Sätze. Die differenziellen und metaphorischen Figuren (in der semantischen Dimension) lassen sich zwar auch in kurzen Textfragmenten finden, sie monosemieren und stabilisieren sich aber erst im Textverlauf. In Kapitel 4.7.1 wird ausführlich zu zeigen sein, dass auch der Umkehrschluss gilt: Wenn man nur kurze Textfragmente hat, läuft die Analyse der Figuren als Diskursarten und in der Dimension der Semantik ins Leere. Wenn ein Material, wie die Lernjournale, über eine reduzierte Textualität verfügt und in weiten Strecken aus verstreuten Einzeläußerungen besteht, dann gerät die Diskursanalyse angesichts dieses Materials ebenso in die Krise wie die Hermeneutik, die die Sequenzialität von Äußerungen ebenfalls für das Verstehen derselben voraussetzt. Ohne die Sequenzialität der Äußerungen im Textverlauf zu berücksichtigen, lassen sich die genannten Figuren kaum isolieren noch stabilisieren. Mit der Form seiner Artikulation gewinnt oder verliert der Diskurs auch das Medium seiner Stabilität.

Es gibt allerdings eine Gruppe von Figuren, die sich im Material der Lernjournale analysieren lassen – die Figuren in der Dimension der Subjektivität. Also um jene Figuren, die die Spur der Performanz in den schreibenden und lesenden Subjekten ausmacht. Diese Figuren, die ich vorläufig als reflexive Figuren bezeichnen

möchte, sind nicht in derselben Weise auf den Textverlauf angewiesen. Diesen Figuren gilt daher der Fokus in der weiteren Analyse. In Kapitel 6.5 werde ich in diesem Sinn herausarbeiten, wie der eigene Lernprozess mit verschiedenen reflexiven Figuren thematisiert wird.

Diese Beobachtung, dass der Diskurs in der Form seiner Artikulation bestimmte Figuren produziert und damit in einer bestimmten Hinsicht analysierbar wird und in einer bestimmten anderen Hinsicht nicht, ist mit den Produktionsbedingungen verknüpft, denen die Texte unterliegen. Diese unterscheiden sich von den Produktionsbedingungen der Texte „gewöhnlicher“ Diskursanalysen. Bevor ich diese Produktionsbedingungen in Kapitel 4.6.5 weiter untersuche, sind noch einige Erörterungen bezüglich der weiteren Ebenen des Diskurses notwendig.

4.6.2 Die diskursive Formation und das Archiv

In vielen Diskursanalysen wird die Ebene der Äußerungen, Äußerungsakte und diskursiven Praktiken kaum beachtet. Man geht direkt von den Texten zu den „größeren Einheiten“ über, die man in der Regel meint, wenn man kurz von „den Diskursen“ spricht. Für diese größeren Einheiten hat Foucault in der *Archäologie des Wissens* zwei verschiedene Begriffe geprägt. Zunächst den der diskursiven Formation: „Unter Formationssystem muß man also ein komplexes Bündel von Beziehungen verstehen, die als Regel funktionieren: Es schreibt das vor, was in einer diskursiven Praxis in Beziehung gesetzt werden mußte, damit diese sich auf dieses oder jenes Objekt bezieht, damit sie diese oder jene Äußerung zum Zuge bringt, damit sie diesen oder jenen Begriff benutzt, damit sie diese oder jene Strategie organisiert. Ein Formationssystem in seiner besonderen Individualität zu definieren, heißt also, einen Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen durch die Regelmäßigkeit einer Praxis zu charakterisieren.“ (Foucault 1981: 108) Eine diskursive Formation liege dann vor, wenn in einer Menge von Aussagen die Gegenstände auf ähnliche Weise gebildet werden (ebd.: 61ff), wenn die Äußerungen in einer ähnlichen Praxisform vorgebracht und auf ähnliche Weise Subjektpositionen markiert werden (ebd.: 75ff), wenn die Begriffe und Zeichen auf ähnliche Weise gebraucht (ebd.: 83ff) und wenn die Strategien der Thematisierung und Problematisierung auf ähnliche Weise lanciert werden (ebd.: 94ff). Die vier Formationen des Diskurses lassen sich zu den Relationen des Äußerungsaktes parallelisieren. Die Analyse der diskursiven Formationen bleibt daher eng an die diskursiven Praktiken gebunden. Während man in der Analyse aber notwendigerweise induktiv verfährt und, ausgehend von den Äußerungen, die empirisch beobachtbare Regelmäßigkeit diskursiver Praxis beschreiben kann, spricht Foucault in Bezug auf die diskursiven Formationen von Regeln. Dies ist ein Sprung, der nicht empirisch, sondern nur theoretisch geleistet werden kann. Denn es ist etwas anderes, ob man eine Einheit durch ihre Regelmäßigkeit charakterisiert, oder postuliert, dass sie von einer Regel hervorgebracht wird. Foucault ist in diesem Punkt widersprüchlich, zwar spricht er immer wieder davon, dass die diskursive Praxis aus Regeln besteht (z. B. Foucault 1981: 171),

aber er ist mit dieser Bestimmung offensichtlich unzufrieden. Seine Argumente bleiben jedoch dunkel (z. B. ebd.: 174, 185). An einem ganz ähnlichen Problem hatte sich Pierre Bourdieu im *Entwurf einer Theorie der Praxis* abgearbeitet, wenn er schließlich fordert, die Analyse von den Regeln und Normen auf die Schemata und Strategien zu verschieben (vgl. Bourdieu 1979: 203ff). Wenn man dieser Forderung auch in Bezug auf die diskursiven Einheiten folgt, kommt man zum Schluss, dass die diskursiven Praktiken ihre eigene Regelmäßigkeit erzeugt, und zwar durch die Wiederholung und die Macht der Trägheit, die in den Einschreibungs- und Wiederaneignungsprozessen liegt, die die Wiederholung impliziert. Damit ist eine Antwort jenseits der beiden großen Möglichkeiten gewählt, die Produktion der Wirklichkeit zu begreifen. Gewöhnlich wird entweder das Einzelne und Besondere als Prägung einer Matrix zu verstanden, als abgeleitete Wirklichkeit einer Idee, die als Regel und Gesetz die Einzelfälle hervorbringt und beherrscht oder es wird den Vielheiten lediglich eine ihnen äußerliche Regelmäßigkeit abgerungen, die man beschreibt, ohne dass man ihr eine innere Wirklichkeit oder Notwendigkeit zubilligt. Diese beiden klassischen Positionen finden sich auch im Strukturalismus, Umberto Eco hat sie als ontologischer und methodologischer Strukturalismus charakterisiert (Eco 1972: 361). Aber der Poststrukturalismus hat jenseits dieser beiden Positionen, jenseits der Metaphysik und ihrer radikalen Verabschiedung, eine dritte Weise entdeckt, wie die Wirklichkeit gestrickt sei: In der Wiederholung, der Iterabilität, die das Gleiche mit dem Anderen verbindet und die Unterscheidung von Innerlichkeit und Äußerlichkeit unterläuft.

Den zweiten Begriff, den Foucault in diesem Zusammenhang einführt, ist der des Archivs. Das Archiv sei die Ebene zwischen dem Korpus der Äußerungen und der Sprache als System, das die Bildung beliebiger Sätze ermöglicht. Es sei „das allgemeine System der Formation und der Transformation der Aussagen“ (Foucault 1981: 188). Mit der Bestimmung des Archivs hält sich Foucault relativ eng an ein strukturalistisches Diskursverständnis. Das Archiv scheint für die diskursiven Praktiken das zu sein, was die *langue* für die *parole* ist: „Das System ihres Funktionierens“ (ebd.). Aber zurecht rudert Foucault sofort wieder zurück. Das Archiv sei zwar das Gesetz dessen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt gesagt werden kann und dessen, was zu sagen gar nicht möglich ist, aber es sei weder überhistorisch (z. B. „das Wesen des Pädagogischen“) noch bilde es eine große, sich verändernde Figur durch die Zeit (z. B. „die Geschichte der Pädagogik“). Vielmehr: „Das Archiv ist in seiner Totalität nicht beschreibbar; und es ist in seiner Aktualität nicht zu umreißen. Es gibt sich in Fragmenten, Gebieten und Ebenen, zweifellos umso besser und in um so größerer Deutlichkeit, je mehr die Zeit uns davon trennt.“ (Foucault 1981: 189) Für das Archiv gilt Ähnliches wie für den Begriff der Regel, Foucaults Bestimmungen bleiben dunkel, weil für das Problem keine befriedigende theoretische Fassung zu finden war.

4.6.3 Der ontologische Status des Diskurses

In diesem Abschnitt möchte ich vorstellen, wie die größeren Einheiten des Diskurses in aktuellen Untersuchungen gefasst werden. Sowohl Rainer Diaz-Bone (2002) als auch Thomas Höhne (2003b) fassen die Ebene des Archivs als Wissensordnung und denken sie damit ausgehend von der semantischen Dimension des Diskurses. Sie greifen dabei auf Michel Pêcheux zurück, der mit dem Begriff der intertextuellen Relationen die Ebene anspricht, in der jede Äußerung und jede Sequenz auf andere Äußerungen und Sequenzen verweist, die „vorher, außerhalb und unabhängig“ (Pêcheux 1983: 53) von ihr existierten. Die intertextuelle Ebene bilde damit einen „kollektiven Gedächtnisraum“ (Höhne 2003b: 395), aus dem die Akteure schöpfen, wenn sie eine sprachliche Äußerung hervorbringen oder verstehen. Zugleich ist die intertextuelle Ebene aber auch die Wissensordnung, die sie einerseits reproduzieren und andererseits in ihrer Praxis permanent herstellen. Höhne untersucht nun die semantische Struktur dieser Wissensordnung (ebd.). Er schreibt: „Das Charakteristikum von Diskursen und entsprechend der Gegenstand von Diskursanalyse, so die Annahme, liegt primär in ihrer thematisch-semantischen Organisation, die innerhalb spezifischer sozialer und historischer Kontexte stattfindet.“ (ebd.: 390) Unter dem gemeinsamen theoretischen Rahmen der Diskursanalyse hat Höhne verschiedene Instrumentarien aus der Textlinguistik, der Literaturwissenschaft und der philosophischen Argumentationsanalyse aufeinander bezogen, um die semiotische Organisation eines Themas zu analysieren. Dazu gehört zum Beispiel die Analyse von Differenzen, die auf Greimas semiotisches Viereck zurückgreift, um zu zeigen, wie sich durch Differenzsetzung und Konnotationen thematische Reihen in einem Text aufweisen lassen (z. B. Migration – Nichtmigration, vgl. Höhne 2003b: 394).

Eine weitere Möglichkeit, die größeren Einheiten des Diskurses zu denken, ist unmittelbarer an die Phänomene der Wiederholung anzuschließen; also nicht die Wissensordnungen im Sinne einer Einheit der diskursiven Formationen oder einer Tiefe des Archivs in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die Ketten zu betrachten, in denen die Äußerungen wiederholt werden. Denn wenn – gemäß einer Theorie diskursiver Praktiken – das wiederholte Zusammenbringen derselben Elemente auf dieselbe oder ähnliche Weise diskursive Wahrheit, Subjektpositionen und Gegenstandsfelder konstituiert, dann lässt sich dieses Netz an Wiederholungen analysieren. Bei der Analyse von Zeitschriften der Volksbildung in den frühen 30er-Jahren haben sich so vier Formen der Wiederholung unterscheiden lassen: (1) Mehrere Figuren sind sich ähnlich, sodass man von einer Klasse von Figuren sprechen kann. Unsauber formuliert: Es findet sich immer ein und dieselbe Figur in den Texten. Ein Beispiel dafür ist, dass in allen bürgerlichen Fraktionen der Nationalsozialismus eine bestimmte Position in den narrativen Figuren einnimmt. (2) Die zweite Form der Wiederholung ist eine Serie von Figuren in der Zeit, die durch Transformationen beschreibbar ist, d. h. die sich sukzessive verändert. Wenn man eine solche Serie verfolgt, schreibt man eine Genealogie. Ein Beispiel dafür ist die Leerstelle,

die sich in den Texten nach und nach bildet und an die der Nationalsozialismus 1933 als Verheißung treten kann. Die Genealogie dieser Leerstelle lässt sich in den bürgerlichen Fraktionen der Volksbildung nachzeichnen und ist je verschieden. (3) Die dritte Form der Wiederholung ist die Verteilung von Figuren in ein und demselben Korpus zur selben Zeit als Streuung. Es kann unterschiedliche Gründe für solche Streuungen geben. Wir haben die Streuung im Wesentlichen auf die Struktur des Feldes bezogen. (4) Die vierte Form der Wiederholung sind gegeneinander gesetzte Figuren als Oppositionen. Denn, noch die Figur, die gegen eine andere gerichtet ist, wiederholt diese andere implizit. Solche Oppositionen sind ein wesentliches Mittel im diskursiven Kampf. Ein Beispiel ist der unterschiedliche Gebrauch der Alt-Neu-Differenz in den bürgerlichen und den sozialistischen Zeitschriften. Der Diskurs ist dann aber kein einheitliches Äußerungsfeld mehr, das von ein und demselben Komplex von Regeln konstituiert wird, sondern als heterogenes Feld von diskursiven Kämpfen. In dieser Art der Analyse bilden Archiv und Arena zwei Aspekte des Diskurses. Während die Klassen ähnlicher Figuren stärker auf den Aspekt der Verstrickung in ein Archiv verweisen, verweisen die oppositionellen Figuren stärker auf den diskursiven Kampf in der Arena. Aber noch die identische Wiederholung ist als Einschleifung einer Position ein Moment diskursiven Kampfes. „Der Diskurs ist also keine unterschiedslose Menge von diskursiven Praktiken und auch kein unterschiedsloses Reservoir, aus dem die Sprechenden ihre Aussagen schöpfen, sondern ein Konglomerat von Wiederholungen verschiedener Art. Er bildet keinen glatten und einheitlichen Raum, sondern einen gekerbten und verstreuten Raum, der immer wieder von Kontingenzen und Heterogenitäten geprägt ist. Dieser diskursive Raum hat zwar kein Zentrum und keinen Punkt, von dem er zu überblicken wäre, aber es handelt sich doch um ein und dasselbe Territorium diskursiver Kämpfe und Verstrickungen.“ (vgl. Langer/Wrana 2005: 11) Die größeren Einheiten des Diskurses auf diese Weise und nicht nur als Wissensordnungen zu untersuchen, hebt zudem deren Beschränkung auf die semantische Dimension auf.

Eine dritte Möglichkeit, die größeren Einheiten des Diskurses zu beschreiben, hat Foucault in seinen späten Arbeiten mit dem Begriff der Problematisierung gewählt. Er wollte damit untersuchen, „wie und warum bestimmte Dinge (Verhalten, Erscheinungen, Prozesse) zum Problem wurden“ (Foucault 1996b: 178; vgl. Foucault 1989b: 22f). Foucault schreibt: „Problématisation ne veut pas dire représentation d'un objet préexistant, ni non plus création par le discours d'un objet qui n'existe pas. C'est l'ensemble des pratiques discursives ou non-discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée. [Problematisierung, das bedeutet weder die Repräsentation eines präexistenten Objekts noch die Schöpfung eines nicht-existierenden Objekts durch den Diskurs. Es ist das Zusammenspiel der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, das eine Sache in das Spiel des Wahren und Falschen eingehen lässt und das sie als Objekt für das Denken konstituiert, Übers. DW]“ (Foucault 2001b: 1489). Mit dieser Bestimmung der Problematisierung knüpft Foucault an die *Archäologie des Wissens* an. Denn es geht um das Zusammenspiel von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken und die Konstitution von Objekten des Diskurses einerseits und diskursiver Wahrheit andererseits. Aber die Problematisierung kommt ohne einen starken Archivbegriff aus, die späten Untersuchungen Foucaults sind heterogener und exemplarischer. Die Elemente der Problematisierung sind fragmentarischer und die Verläufe weniger formalisiert.

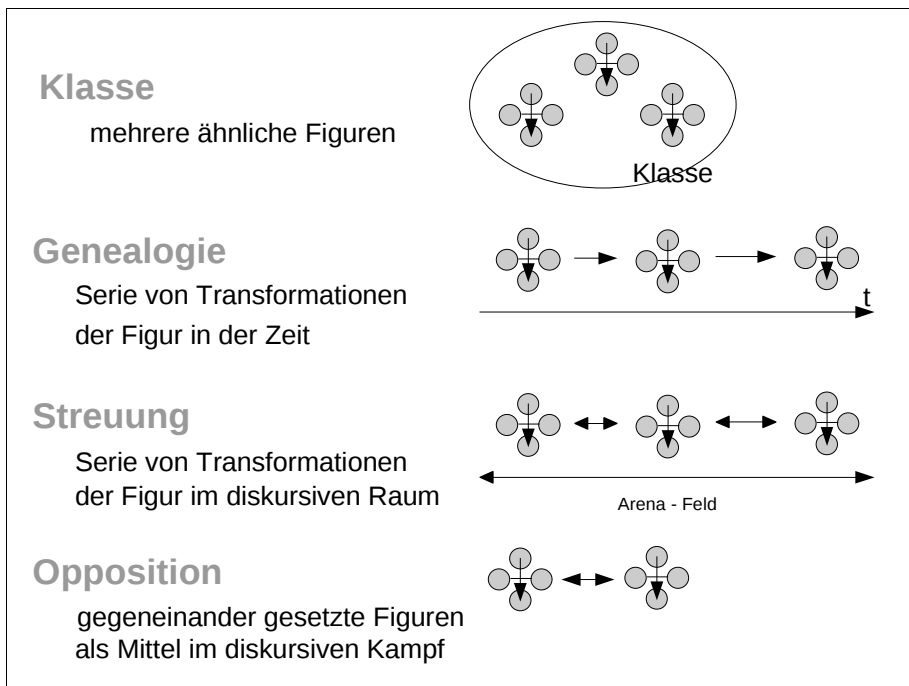


Abbildung 1: Die Weisen der Wiederholung

Im Rahmen der folgenden Studie werde ich das „Archiv“ in seiner schwächsten Variante aufgreifen und die größeren Einheiten des Diskurses lediglich als Problematisierung fassen. Weder die Analyse einer Wissensordnung noch das Geflecht der Wiederholungen lässt sich in den Lernjournalen auf angemessene Weise beschreiben. Wie in Kapitel 4.7 zu zeigen ist, wird der Begriff der Problematisierung den Bedingungen, die die Textualität der Lernjournale setzt, am ehesten gerecht.

4.6.4 Macht und Arena

Diskursanalysen zielen darauf, für bestimmte gesellschaftliche Felder den Zusammenhang von Machtverhältnissen und Diskursen zu beschreiben (vgl. Dreyfus/Rabinow 1987: 133ff; Bublitz/Bührmann/Hanke/Seier 1999: 12). Die Analyse von Äußerungen ist auf dieses Ziel hin bezogen und daher definiert Keller die diskursive Praxis im Anschluss an Link als „institutionalisierte und geregelte Redeweisen“ (Keller 1997: 311). Die Funktion der Regelmäßigkeit der diskursiven Praktiken besteht darin, in einer wiederkehrenden Weise eine gesellschaftlich akzeptierte Wahrheit zu produzieren. Macht und Wissen sind dabei eng verwoben, der Diskurs wird von den Machtverhältnissen her gebildet und zugleich ist er ein Teil der Machtverhältnisse, die in der diskursiven Praxis mit hergestellt werden. Wer über den Diskurs verfügt, kann daher in einer bestimmten Weise gesellschaftliche Macht ausüben. Der Diskurs ist also zugleich ein Mittel der Macht und des Kampfes und ein Gut, das es zu besitzen gilt. Der Diskurs ist zugleich das, womit und worum man kämpft (Foucault 1991b: 14). In diesem Sinn kann die Diskursanalyse ein Mittel der Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse sein. Dreyfus und Rabinow betonen, dass Foucaults „interpretative Analytik der Macht [...] gegenwärtig die leistungsfähigste, einsichtigste und aufrichtigste verfügbare Position“ darstelle (Dreyfus/Rabinow 1987: 154).

Dieser Zusammenhang von Diskursen und Machtverhältnissen wird in vielen Diskursanalysen betont. Da es sich bei den untersuchten Diskursen aber in der Regel um unmittelbar gesellschaftspolitisch relevante Diskurse handelt, genügt es, dies zu postulieren. Der Zusammenhang liegt gewissermaßen „auf der Hand“. Zum Untersuchungsdesign gehören die externen Relationen des Diskurses aber selten. Wie auch Höhne feststellt, bleibt ihre Operationalisierung ein Desiderat (vgl. Höhne 2003b: 415). Zudem muss man unterscheiden zwischen den Machtverhältnissen, von denen her sich Diskurse bilden, und den Machtwirkungen, die die Diskurse selbst entfalten. Wie lassen sich diese operationalisieren?

Eine Möglichkeit ist, sie systematisch von den Subjektivierungen her zu denken, die von den Anrufungen einer öffentlich zirkulierenden textuellen Materialität ausgehen, wie in der Analyse von Schulbuchwissen (Höhne 2003a), in der Analyse von Stellenanzeigen (Langer/Ott/Wrana 2006) oder in der Analyse von Managementratgebern (Bröckling 2002ab). Eine andere Möglichkeit ist, die Äußerungen in

Bezug zu einer diskursiven gesellschaftlichen Arena zu setzen, in der die Diskursakteure sich innerhalb eines sozialen Feldes verorten und um die Geltung ihrer Positionen kämpfen, wie in der Untersuchung zur diskursiven Praxis der Weimarer Volks- und Erwachsenenbildung (Kapitel 4.6.3).

Beim Korpus der Lernjournale liegen die Machtverhältnisse aber weder auf der Hand, noch handelt es sich um eine von einer öffentlichen Machtposition aus artikulierten Textualität, noch sind die Lernjournale Teil einer diskursiven Arena, in der sie zum Moment eines diskursiven Kampfes werden könnten (Kapitel 4.6.5). Der Machteffekt des Diskurses, der sich hier zeigen kann, liegt vielmehr in der Macht, die die Schreibenden auf sich selbst ausüben. Um die Machtverhältnisse, die die reflexiven Praktiken bilden zu denken, wurden sie daher in Bezug zu einer Analyse des didaktischen Ziels des Einsatzes des Lernjournals in der Weiterbildungspraxis gesetzt (Kapitel 3 Fehler: Referenz nicht gefunden). Die Macht, die auf die Subjekte ausgeübt wird, um die Art und Weise zu beeinflussen, in der sie Macht auf sich selbst ausüben, ist ohne Zweifel von entscheidender Bedeutung, aber wie lässt sich dieses Machtverhältnis beobachten?

4.6.5 Produktionsbedingungen

Die meisten methodologisch orientierten Diskursanalysen in Deutschland haben wissenschaftliche Diskurse, öffentliche Diskurse oder stark institutionalisierte Diskurse zum Gegenstand. Das Material für diese Untersuchungen sind in der Regel Zeitschriften, Zeitungen, Gutachten, Protokolle etc. (vgl. die in den beiden Bänden Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2001/2003 publizierten Aufsätze). Solche Materialien eignen sich hervorragend, um diskursive Formationen auf der einen Seite – verstanden als relativ stabile Plateaus mit regelmäßigen diskursiven Formen – und diskursive Kämpfe auf der anderen Seite – verstanden als auf Arenen und gesellschaftliche Felder bezogene Machtspiele – zu untersuchen. Es gilt daher, sich der Produktionsbedingungen der Äußerungen zu vergewissern, die üblicherweise Gegenstand von Diskursanalysen sind, wenn man zu Äußerungen übergeht, die ganz andere Produktionsbedingungen haben. Denn die Diskurse in öffentlichen Arenen sind in ein Netz von institutionellen Regeln und Kontrollen eingebunden; sie werden geschrieben, um von einem Publikum gelesen zu werden; sie entfalten zu diesem Zweck eine bestimmte Rhetorik usw.

Wenn die Diskursanalyse darauf baut, die Regelmäßigkeit von Diskursen zu analysieren, und wenn man unterstellt, dass diese Regelmäßigkeit eine Folge ihrer institutionellen Bedingungen ist, dann könnte es doch sein, dass nicht nur die konkreten Formen, die die Diskurse annehmen, sondern selbst noch das Ausmaß ihrer Regelmäßigkeit von diesen Bedingungen abhängt. Dass Diskurse also regelmäßig sind und aufgrund dieser Regelmäßigkeiten untersucht werden können, wäre dann keine prinzipielle Eigenschaft, sondern eine Konsequenz der spezifischen Praxisformen und Genres, denen sich die Diskursanalyse üblicherweise zuwendet. Dass

die diskurstheoretische Annahme der diskursiven Einheiten an öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen entwickelt worden ist, lässt die Vermutung aufkommen, dass die Artikulationsform dieser diskursiven Praxis den jeweiligen Institutionen und den in sie eingeschriebenen Machtverhältnissen geschuldet ist. Damit bleiben Diskurstheorie und Diskursanalyse aber auf die konkreten Institutionen verwiesen, anhand derer Diskurse sich entfalten. In öffentlichen Diskursen sind die Äußerungen nicht nur durch das gesellschaftlich „Sagbare“ geregelt, sondern resultieren zudem aus den öffentlichen Qualitätskontrollen wie Zeitschriftenredaktionen, Peer-Review, Karrierebedingungen von Journalisten und Herausgeberinnen etc.). Hinzu kommen weitere Instanzen, die den Diskurs regeln und die darüber entscheiden, was zu sagen und was besser zu verschweigen ist (vortheoretisch werden sie „scientific community“, „öffentliche Meinung“, „political correctness“, „gesunder Menschenverstand“ genannt). Die gegenüber der Alltagskommunikation mit ihrer Unsauberkeit und Irrationalität gereinigte, strengere Logik und das Argumentationsniveau der öffentlichen Kommunikation sind in Diskursen institutionell und kommunikativ hergestellt. Ähnliche Zusammenhänge gelten für das Gespräch, allemal für die von Forscher/-innen inszenierte Gruppendiskussion oder das biografische Interview. Argumentationen, Metaphern, semantische Differenzen, narrative Figuren, das mögen auf einer abstrakten Ebene potenzielle Eigenschaften der Sprache sein. Aber tatsächlich sind sie der sozialen Praxis nicht äußerlich und regulieren diese, vielmehr sind sie selbst ein Resultat des Gesellschaftlichen und damit zugleich in das Spiel der Iterabilität verstrickt. Es gibt keine Form des Diskursiven, die von den Inhalten gänzlich zu unterscheiden wäre, und die als reine Form nicht mehr gesellschaftlich konstituiert wäre.

4.6.6 Fazit: Die Problematisierung der Subjektivität

Wenn ich in dieser Arbeit die Möglichkeit in Betracht ziehe, den einzelnen Äußerungsakt diskursanalytisch zu untersuchen, wenn ich den Fokus nicht auf die großen Einheiten der diskursiven Formationen und des Archivs lege, wie man das bei einer Diskursanalyse sicher vermuten würde, sondern die Problematisierung der Figuren der Subjektivierung in den Mittelpunkt rücke, dann ist dies auch eine Folge der Textualität der Lernjournale und der Grenzen, die das Material setzt. Die Lernjournale unterscheiden sich von der öffentlichen Kommunikation gerade dadurch, dass die Kontrolle einer Sprachgemeinschaft über das Gesagte entfällt. Wenn die Form des Diskurses ein Effekt seiner Produktionsbedingungen ist, dann heißt dies aber auch, dass noch die Bedingungen der Analyse institutionell geregelter Diskurse – nämlich dass sie eine bestimmte Form haben – erst von diesen Institutionen hergestellt wird. Es wundert daher nicht, dass die insgesamt 1200 Seiten voll handgeschriebener Notizen, verstreuter Bemerkungen, Satzfragmente und einzelner Wörter nach anderen Regeln konstituiert sind, als öffentliche Diskurse. Die „andere Gestalt“ der reflexiven Praxis gilt es im nächsten Kapitel zu beschreiben.

Diese Verschiebung ist aber mehr als ein Rückzugsgefecht vor dem Material. Sie ist zugleich die Konsequenz einer theoretischen Verschiebung, die darin besteht, das Einheitstheorem, das die Theorie der Diskurse als Formationen und Archive bestimmt, abzulösen, indem man die Geheimnisse der Wiederholung aufdeckt, den Begriff der Regel abzulösen, indem man die den Praktiken impliziten Strategien untersucht und die Monotonie der die *langue* reproduzierenden *parole* abzulösen, indem man die diskursiven Kämpfe kartografiert, die jedem Äußerungsakte seine Position geben und die aus der Positionierung aller Akte resultieren.

4.7 Die reflexive diskursive Praxis in den Lernjournalen

4.7.1 Der elliptische Charakter der Äußerungen

Ich möchte zunächst an einer Äußerung zeigen, welche Schwierigkeiten die Analyse von Lernjournalen bereithält:

/Gefühl: Rückzug. Bitte um gestern Niederschrift geblockt. Auf Nachsetzen. Sie hat die unbefriedigende Arbeitsweise gestern Abend benannt. Jawohl. Trotzdem das Gefühl Verstärkung durch den heißen Stuhl. Bei Mittag gegenüber [Name einer Teilnehmerin] Wunsch auf seine klärende Intervention geäußert...../ (lj-1-3: 22)

Es handelt sich um eine typische Äußerung. Das Textfragment wird von anderen Äußerungen derselben Seite nicht monosemiert und in sich ist es voller Lücken. In den Journalen gibt es oft gar keine Sätze – will sagen, keine grammatische Struktur. Was Brecht dem „deutschen Dichter“ zuschreibt, dass er „über der Grammatik stehe“ (vgl. Jakobson 1972: 35), das gilt für Lernende in ihrem notierenden Schreiben alle Mal. Es handelt sich hier um Satzfragmente, die durchaus einen unmittelbaren Inhalt oder eine Botschaft haben können. Man kann jeweils ahnen, worauf es hinausläuft, aber der Inhalt lässt sich paraphrasierend nicht bestimmen. Offensichtlich verweisen die Satzfragmente als Chiffre auf einen viel umfangreicheren Text, der den Leser/-innen des Journals nicht zugänglich ist, auf einen Kontext, von dem nur ein Bruchteil geäußert wird.

Die Journale – so lässt sich schließen – haben über weite Strecken eine elliptische Form. Als Ellipse werden allgemein Auslassungen bezeichnet. In Argumentationen haben sie sogar eine Funktion: Teile des Arguments werden ausgespart bzw. unter schlagen, damit die Argumentation noch überzeugender wirkt und ihre Performanz beim Adressaten sich besser entfalten kann (Barthes 1988: 60). Bei den Journalen hat die Ellipse den umgekehrten Effekt. Diese Ellipsen bilden wirkliche Lücken im Text, sie schließen das verstehende Lesen nicht kurz, um es zu überlisten, sondern sie unterbrechen das Verstehen und lassen es in irritierende Leere laufen. In diesem Fall handelt es sich nicht nur um argumentative, sondern um grammatische

Ellipsen. Wenn eine Äußerung nicht einmal eine eindeutige grammatische Form hat, steigen die möglichen Leseweisen noch weiter an.

Damit ist nicht gesagt, dass alle Lernjournale und alle Äußerungen elliptisch sind. In den verschiedenen Lernjournalen werden Textteile auf unterschiedliche Weise ausgelassen. Das zitierte Lernjournal geht in seinem elliptischen Stil sehr weit, während sich in zwei anderen Journalen weitgehend vollständige Sätze und ein elaborierterer Sprachstil finden, die Übrigen liegen zwischen diesen beiden Polen. Auch variiert der Stil je nach Thematik, die situationsbegleitenden Notizen während der Präsenzphasen weisen besonders starke Auslassungen auf. Es wäre in jedem Fall verfehlt, den elliptischen Stil mit einer mangelnden Textkompetenz in Verbindung zu bringen, wie es in der Jugendtagebuchforschung geschieht (Kapitel 4.1.2). Vielmehr lässt sich vermuten, dass es sich um eine bestimmte Ökonomie des Schreibens handelt, die notiert, was nötig ist und vielleicht auch um ein Spiel des Versteckens, das sicher stellt, dass der/die Schreibende selbst der/die einzige Leser/-in des Journals bleibt.

Als weiteres Problem kommt hinzu, dass es sich bei den Äußerungen nur in seltenen Fällen um durchgehende Passagen mit mehr als zwei oder drei Sätzen handelt. Fast immer ist der Text schon rein optisch in kleine Häppchen geteilt – insgesamt 2709 einzelne Äußerungen. Manchmal beziehen sich solche Äußerungen aufeinander oder bilden syntagmatische Ketten von Äußerungen, allerdings sehr Kurze. Der Faden des Schreibens setzt so jäh aus, wie er einsetzt, beginnt erneut, bricht anstatt anzuknüpfen, koppelt bisweilen an Äußerungen an ganz anderen Stellen des Journals, die man nur durch Zufall findet, versiegt. Die Reihenfolge, in der die Äußerungen zu Papier gebracht worden sind, ist zudem nur einer eingehenden Lektüre zugänglich, denn innerhalb einer Seite wird nicht unbedingt von oben nach unten oder von links nach rechts geschrieben. Es handelt sich daher meist um kurze Textfragmente, die für sich stehen.

Die Eigenschaft von Texten, die in dieser Textualität reduziert ist, nennt die Textlinguistik *Kohäsion* (z. B. Brinker 1992: 27ff; Beaugrande/Dressler 1981: 3). Üblicherweise haben Texte zahlreiche grammatische und thematische Kohäsionsstrategien. Diese Strategien konstituieren diskursive Figuren der Narrativität, der Argumentation, der Differenzen etc., die dem Text eine Form geben und durch Rekurrenz und Monosemierung seinen Zusammenhang konstituieren (vgl. Greimas 1971: 60ff). Aber in den Lernjournalen verfügen viele Äußerungen weder über eine vollständige grammatische Struktur, noch gehen sie eine hinreichende Verbindung mit weiteren Äußerungen ein, sodass sich satzübergreifende thematische Kohäsionen stabilisieren könnten. Die analytischen Werkzeuge, die sich in anderen Untersuchungen einsetzen lassen, verpuffen damit aber, weil sich diskursive Figuren wie Narrationen, Argumentationen, Differenzen, Metaphoriken nicht stabilisieren lassen (Kapitel 4.6.1).

4.7.2 Die Reduktion des Kontextes

Bei der folgenden Äußerung B handelt es sich um ein anderes Problem. Sie hat einen aussagenden Charakter und eine vollständige grammatische Form, auch wenn es sich um einen recht einfachen Hauptsatz handelt.

B /QINEB erweitert die Professionshypoplattform/ (lj-1-4: 87)

So steht es lapidar irgendwo in Lernjournal lj-1-4. Es handelt sich um eine sehr reduzierte Satzform. Lässt man das unergründliche /hypo/ weg, sagt er schlicht etwas aus, nämlich dass QINEB die Professionsplattform erweitert. Vom logischen Standpunkt ist der Satz perfekt, der Sprecher macht eine Aussage und die lässt sich benennen. Aber das genügt aus zwei Gründen nicht, denn erstens ist /Professionsplattform/ kein allgemein verständliches Wort und es taucht auch sonst in den Lernjournalen oder im Kontext des Studiengangs nicht auf. Vielleicht handelt es sich um eine Ad-hoc-Bildung der Autorin, vielleicht gehört das Wort zu ihrer Privatsprache (falls es so etwas gibt). Hinzu kommt, dass es sich bei der Bestimmung des logischen Gehalts des Satzes nicht um die Bestimmung des diskursiven Gehalts handelt. Eine diskursive Aussage tritt in einem Netz von Aussagen auf und wird von einem spezifischen Ort her artikuliert, der in der Analyse zu bestimmen ist. In der Diskursanalyse sollte es daher darum gehen, die Äußerungsbedingungen zu bestimmen, die es der Aussage erlaubt haben, eine bestimmte Funktion einzunehmen (Foucault 1981: 158).

Betrachtet man den Kontext der Äußerung im Lernjournal in Abbildung 2, dann erkennt man, dass es sich um vier Äußerungen handelt, von denen Äußerung B die Letzte ist. Alle vier Sätze sind hinter Gliederungspunkte gesetzt. Auch die anderen Sätze sind einfache Sätze wie Äußerung B. Die übrigen Sätze sind etwas komplexer, sie beziehen sich auf didaktische Einzelheiten, die eine Transformationsstra-

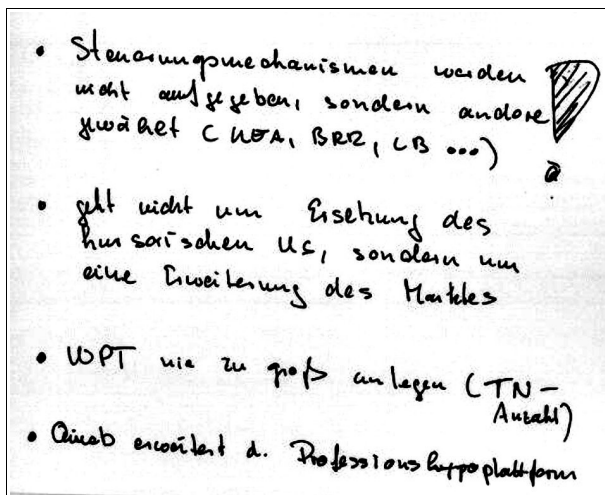
- 
- Steuerungsmechanismen werden nicht aufgegeben, sondern andere gewählt (HSA, BRZ, LB ...)
 - geht nicht um Eisehung des humanistischen UL, sondern um eine Erweiterung des Marktes
 - WPT nie zu groß anlegen (TN-Auswahl)
 - Qineb erweitert d. Professionsplattform

Abbildung 2: Äußerungen aus lj-1-4: 87

tegie im Zuge selbstgesteuerten Lernens betreffen. Aufgrund der anderen Äußerungen lässt sich der Begriff der /Professionsplattform/ näher bestimmen, denn in den anderen Äußerungen geht es darum, wie sich Formen professionellen Handelns verändern müssen und dass sie zu traditionellen Formen hinzutreten. Vielleicht sind /Professionsplattformen/ die Handlungsmöglichkeiten von Professionellen. Der den vier Äußerungen gemeinsame Inhalt wäre demnach etwa dies: „selbstgesteuertes Lernen im Sinne von QINEB tritt neben herkömmliche Professionsformen“. Die gemeinsame inhaltliche Aussage als Thema der Seite ist nach dem textlinguistischen Verfahren der Bestimmung von Makropropositionen gebildet (vgl. Brinker 1992: 51). Es gibt nun ein präziseres und zugleich ausführlicheres Bild, worum es in diesen Äußerungen geht bzw. was ihr Sinn ist. Aber dieses Bild bleibt immer noch auf der logischen Ebene, über die Äußerungsmodi und die Produktionskontexte gibt dieser Kontext keine Auskunft. Die weiteren Äußerungen auf der Seite lassen aber vermuten, dass es sich um eine Situation während einer der Präsenzphasen handelt: es gibt eine zeitliche Markierung „Samstagmittag“ und es ist von einer Einstiegsmethode die Rede. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass es sich um die Mitschrift einer Diskussion in der Seminargruppe oder von bündelnden Äußerungen der Leitung handelt. Wenn es sich aber um eine Mitschrift dessen handelt, was jemand anderes geäußert hat, also um ein Zitat aus dem Kursgeschehen, welche Bedeutung kommt dann einer solchen Aussage zu? Wer spricht hier? Ist diese Äußerung überhaupt in Rechnung zu stellen, wenn ihre Autorin nicht die Schreiberin des Journals ist, sondern wenn sie einfach nur mitnotiert, was jemand anders gesagt hat?

Aber auch das lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, denn die Passagen könnten in einer Pause geschrieben worden sein und eigene Erkenntnisse beinhalten. Sie

könnten auch ein eigenes „auf den Punkt“ bringen von Gehörtem sein und damit doch eine Äußerung, die eine eigene Positionierung impliziert.

Für die Kontextreduktion gilt also Ähnliches wie für den elliptischen Stil. Einem Lernjournal den vagen Kontext zu verpassen, der nötig ist, um überhaupt eine Lektüre möglich zu machen, erfordert ein Deuten der Zeichen auf der Basis von Kontextannahmen, die immer nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit gelten und das Verfahren riskant machen. Es scheint eher kriminalistisch als empirisch zu sein. Sicher lassen sich passagenweise methodisch gewonnene, gesicherte Aussagen treffen, aber um zu rekonstruieren, „was passiert ist“ muss man so ähnlich vorgehen wie Bruder William von Baskerville in *Ecos Name der Rose*, der aus den spärlichen Zeichen der Natur und dem Wissen darüber, wie die Menschen um ihn herum zu denken und zu handeln pflegen, komplexe Handlungsabläufe zu rekonstruieren versteht (Eco 1996: 38).

Zwar sind die Äußerungen Teil einer Situation, in der sie geschrieben werden, aber diese Situation ist dem Analysierenden nur in Fragmenten zugänglich. Sie lässt sich bisweilen aus der Äußerung rekonstruieren, aber nur bedingt und oft nur mit gewagten Schlüssen.

4.7.3 Die Leser/-innen des Lernjournals

Mit der Feststellung, dass der Text der Lernjournale lückenhaft ist, und dass seine Situationen nicht bestimmt werden können, ist die Frage nach den Leser/-innen des Journals aufgeworfen. Die Rezeptionsforschung hat nämlich gezeigt, dass alle Texte Lücken aufweisen und dass jede/r Leser/-in diese Lücken mit seinem/ihrer Wissen auffüllt, um sie intelligibel zu machen und den Text zu verstehen. Mit dem Begriff der Leerstelle im Text bezeichnet Iser die „Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellungen des Lesers“ (Iser 1994: 284). Umberto Eco hat diese Theorie weiter entwickelt. Die im Text enthaltenen Leerstellen und Zwischenräume müssen vom potenziellen Leser durch „kooperative Bewegungen“ angefüllt werden (Eco 1990: 62). Während die Leerstelle in einem wohlkomponierten Text die Funktion hat, die Leser/-innen dazu zu bringen, die Textteile aufeinander zu beziehen, also das aktive Verstehen anregt, lässt die Leerstelle in den Texten der Lernjournale ihre Leser/-innen – weil sie so weit klafft – mit einem Mangel an Information zurück. Allerdings, so muss man einwenden, kann ein Text verschiedene Leser/-innen haben, die verschiedene Lesarten produzieren, oder anders formuliert, verschiedene Interaktionsbündnisse mit dem Text eingehen (vgl. Langer/Ott/Wrana 2006). Weil unterschiedliches Wissen in den Prozess des Lesens eingebracht wird, entstehen differente Lesweisen des Textes. Vielleicht sind die Lücken des Textes also nur für ganz bestimmte Leser/-innen des Journals so „breit“, dass sie unüberbrückbar scheinen? Mit diesen Überlegungen lassen sich verschiedene Leser des Lernjournals differenzieren.

Zum einen kann das Lernjournal von Lernberater/-innen gelesen werden. In Beratungspraktiken, wie sie Peter Gallin und Urs Ruf beschreiben (Kapitel 3.3.4), kennen die Berater/-innen die Lernenden sehr genau und sie kennen die Arrangements, in denen diese lernen. Sie beobachten sie bei diesem Lernen permanent und nicht nur durch das Journal. Dieses Wissen bringt die Lernberatenden in die Lage, die Lücken im Text des Journals und damit die Lücken in ihrem Verstehen zu füllen – ohne dass ihnen das explizit bewusst wird, denn sie bringen ja nur zusammen, was für sie auf der Hand liegt. So kommen Gallin und Ruf dazu, Folgendes zu schreiben: „Wer sich in die beiden Reisetagebücher [die Autoren sprechen von zwei Modellschüler/-innen und meinen ihre Lernjournale, Anm. DW] einlebt, merkt bald, wie und an welcher Stelle der Lehrer beratend am Prozess des Schreibens und des Erkennens teilnehmen kann. Die umfassenden Erklärungen des Lehrers, die im konventionellen Unterricht einen breiten Raum einnehmen, fallen weg. An ihre Stelle treten kurze, handlungsbezogene Gespräche im kleinen Rahmen. Oft genügt ein einziger Satz, ein kurzer Hinweis, eine erhellende Geste, um den Dialog des Lernenden mit dem Stoff wieder zu beleben.“ (Gallin/Ruf 1991: 107) Nur der ausführliche Kontext, in den die Lernberater die flüchtigen Notizen situieren, ermöglicht ihnen, didaktisch nutzbare Schlüsse zu ziehen. Gallin und Ruf können sich nur deshalb „in das Lernjournal einleben“, weil sie bereits im Lernprozess ihrer Schüler/-innen „leben“. Lesende Lerngruppen wie die von Jennifer Jarvis, die Lernjournalseiten per Tageslichtprojektor replizierte (Kapitel 3.3.2), sodass sich die Gruppe mit Fragen, Erklärungen und nachträglichen Deutungen aller Beteiligten darauf beziehen kann, sind wiederum auf eine ganz andere Weise Leser und pflegen eine andere Art der deutenden Lektüre. Es gehört demnach eine Mischung aus Professionalität, Kenntnis der Klientel und produktiver Phantasie dazu, Lernjournale didaktisch einzubinden.

Die wissenschaftlichen Leser/-innen hingegen müssen ihre Interpretations- und Kombinationsgabe zügeln und sich auf die intersubjektiv nachvollziehbaren bzw. methodisch kontrollierbaren Interpretationsschritte beschränken. Die „produktive Phantasie“, die Lernberatende aufbringen müssen, ist ihnen verboten. Aber selbst wenn es ihnen erlaubt wäre, dieser Phantasie freien Lauf zu lassen: Sie hätten nur die Lernjournale selbst zur Verfügung und keinen Einblick in die Fülle weiterer Informationen, sie hätten keinen Anteil am Lernprozess.⁴ So klaffen ihnen die Lücken des Textes weiter und füllen sich nicht „wie von Zauberhand“ durch das im Lesen eingebrachte Wissen.

Schließlich ist aber noch eine dritte Gruppe von Leser/-innen denkbar. Die Schreibenden selbst. Wenn sie das Geschriebene lesen, dann werden sie ein anderes Wissen einbringen, da sie „sich selbst“ besser kennen. Viele Personen, mit denen ich über die Arbeit an den Lernjournalen diskutierte, haben allerdings gesagt, dass

4 Natürlich könnte man die Untersuchung anders anlegen und mit Beobachtungen und Interviews kombinieren. Aus Rücksicht auf die Privatsphäre ist den Lernenden aber schon vor Beginn des Schreibens zugesichert worden, dass sie ihre Lernjournale anonymisiert abgeben. Eine solche Entscheidung ist nachträglich nicht rückgängig zu machen, sie ist aber im Übrigen m. E. zu recht so ausgefallen.

sie ihre eigenen Mitschriften in Lernsituationen oder Vorträgen gar nicht mehr verstehen, wenn sie sie einige Zeit später wieder zur Hand nehmen. Scheinbar kann das Problem der Lücke also auch den „privilegiertesten“ Leser, nämlich die Autor/-in selbst treffen. Es gibt aber im Lesen noch eine weitere Art von Bündnis, das die Schreibenden mit ihrem eigenen Text eingehen können. Es ist nämlich davon auszugehen, dass sie den Text – in dem Moment, in dem sie ihn schreiben – verstehen, weil ihnen in dem Moment die „Lückenfüller“ präsent sind. Textproduktion und Textkonsumption finden dann zum selben Moment statt. Die Autor/-innen der Journale sind Schreibende und Lesende und damit Adressant und Adressat der Äußerung in ein und demselben Moment. Dieses Schreiben-Lesen wird im Folgenden für die Analyse das entscheidende Modell sein.

Diese Differenzierung der Leser/-innen eines Textes verweist auf ein weiteres Kriterium der Textualität, ihre Kohärenz. Das „Verstehen“ von Äußerungen durch die Adressaten (Empfänger) beruht darauf, dass Adressant und Adressat bestimmte Wissenshorizonte teilen, die von der thematischen Diskursanalyse als übergreifende semantische Organisationen rekonstruiert werden (Höhne 2003b). Aber diese Kohärenzeffekte lassen sich weder im Versuch, das Journal – ganz naiv – zu lesen noch in der empirischen Analysepraxis realisieren. Umgekehrt scheint, wenn das Verstandenwerden überflüssig ist, auch das Aktualisieren von solchen semantischen Organisationen vernachlässigt zu werden. Zwar wussten die Autor/-innen, dass ihre Lernjournale untersucht werden, aber offensichtlich haben sie sich über weite Strecken nicht bemüht, sich den Forschenden gegenüber verständlich zu machen. Das ist aber auch nicht zu erwarten, denn aus der Sicht der Autor/-innen müssen die Forschenden eher als Voyeure, denn als Gesprächspartner erscheinen. Der Text der Lernjournale ist elliptisch, weil keine Notwendigkeit besteht, mit ihm anderen etwas mitzuteilen.

Wie gezeigt werden konnte, gilt dieser Mangel an Kohärenz nicht für alle Leser/-innen und für alle Situationen des Lesens in derselben Weise. Es gibt Bündnisse mit dem Text, in denen der Text Kohärenz gewinnt, nämlich im Lesen durch die Lernberater/-innen und im Lesen durch die Lernenden selbst. Zugleich dürfte deutlich geworden sein, dass Kohärenzeffekte Mängel in der Kohäsion ausgleichen können. Bestimmte Leser/-innen verfügen über ein „Wissen“, das ihnen erlaubt, die Lücken im Text zu überspringen. Zugleich gibt es definierte Situativitäten des Lesens – die Lernberatung ist eine und das Schreiben-Lesen eine andere, nur sind diese aus dem Text nicht ersichtlich. Allein dem Unbedarften, der ein Lernjournal irgendwo finden würde und dem es ein Buch mit sieben Siegeln wäre, und leider auch dem wissenschaftlichen Beobachter, bleibt der Text verschlossen. Aus der Perspektive dieses speziellen Lesers, für den Kohäsion und Kohärenz eingeschränkt sind, handelt es sich streng genommen gar nicht um Texte. Denn nach Beaugrande und Dressler gilt eine Ansammlung von Sätzen dann als Text, wenn sie die Kriterien der Kohäsion, der Kohärenz und einige weitere erfüllt. Beaugrande und Dressler wählen scharfe Worte: „Wir definieren als Text eine kommunikative Okkurenz [...], die sieben Kriterien der Textualität [Kohärenz, Kohäsion, Situativität usw., Anm. DW]

erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text als nicht kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt.“ (Beaugrande/Dressler 1981: 3)

Anhand der Kriterien der Textualität lässt sich also erklären, warum sowohl das hermeneutische Verstehen, das auf geteilten Sinnhorizonten gründet, als auch die Analyse textueller Strukturen, die auf Kohäsionsstrategien beruht, im Lernjournal scheitern. Beide Verfahren basieren auf einer Form der „normalen“ Textualität, die unterstellt, dass es sich entweder um einen Text oder ein Gespräch handelt, in dem die an der Situation Beteiligten kommunizieren. Die Rede in der „normalen“ Textualität ist adressiert, erst dies macht ein Verstehen möglich. Aus dieser schlichten Tatsache und den Notwendigkeiten, die sie für die Akteure impliziert, leitet sich die übliche Form von Texten ab. Wenn der Text keine kommunikative Funktion hat, dann fällt mit dieser Bedingung auch seine gewöhnliche Struktur.

Zugleich verwundert diese „Misere“ jedoch nur so lange, wie man unterstellt, dass die Journale im üblichen Sinn einen Leser oder eine Leserin haben. Den Journalen geht aber jede Form der Rhetorik ab, die Schreibenden haben niemanden zu überzeugen und sie brauchen sich niemandem verständlich zu machen. Diese Art von Text hat zunächst keine Leser/-innen außer den Schreibenden selbst. Der Text der Journale ist elliptisch, weil keine Notwendigkeit besteht, mit ihm anderen etwas mitzuteilen. Ihm geht eine basale Textfunktion ab, nämlich die, in ein kommunikatives Spiel verwickelt zu sein. Es sei denn, man betrachtet ganz bestimmte Leser und ganz bestimmte Leseweisen und Interaktionsbündnisse. Die didaktischen Lernberater/-innen als Leser/-innen des Journals möchte ich in dieser Untersuchung beiseite lassen. Ihr Lesen impliziert eine Reihe von eigenen Problematiken und erfordert eine eigene Studie. Ich möchte vielmehr im Folgenden eine bestimmte Lesesituation weiter untersuchen, nämlich die, in der der/die Schreibende des Lernjournals im selben Moment dieses Schreibens seinen/ihren eigenen Text liest.

Hat sich bisher gezeigt, dass unter der Voraussetzung, dass die Autor/-innen der Journale verständlichen Text produzieren, eine Analyse nicht möglich ist, so möchte ich nun unterstellen, dass die Autor/-innen „mit sich selbst sprechen“. Oder diskursanalytisch präzisiert: Was wäre, wenn man annimmt, dass die Akтанten „Adressat“ und „Adressant“ (vgl. Kapitel 4.5.6) vom selben Akteur, der im Journal schreibenden Person, eingenommen werden?

4.7.4 Die Performanz reflexiver Praxis

Während Eco mit dem Modell-Leser nur auf das „Verstehen“ von Texten zielt, haben viele Textsorten eine andere Art der Performanz, sie fordern nämlich zu einer bestimmten Haltung und einer bestimmten Tätigkeit heraus. Ihre Funktion ist nicht nur, Wissen zu vermitteln, sondern zu einem Entschluss oder einem Tun zu motivieren. Somit hat jeder Text das Potenzial subjektivierend zu wirken. Aus den je differenten Subjektpositionen, die diese Interaktionsbündnisse implizieren und

aus denen der Text gelesen wird, ergeben sich schließlich auch andere Performanzen.

Es gibt verschiedene Themen in den Lernjournalen und es ist etwas anderes, ob die Lernenden ein Thema aus dem Kurs problematisieren, über andere an den Lernsituationen Beteiligte schreiben, Äußerungen anderer mitnotieren oder *über* sich selbst schreiben. Diese letzte Gruppe von Äußerungen, in denen die Schreibenden über sich selbst schreiben, also sich selbst zum Gegenstand ihrer Äußerungen machen, möchte ich im Folgenden herausgreifen und weiter diskutieren.

Das oben eingeführte Instanzenmodell des Äußerungsaktes hatte folgende allgemeine Form:

A (Adressant) sagt X (Inhalt) über Y (Referent, Gegenstand) zu B (Adressat)

Nun haben sich in der bisherigen Argumentation zwei entscheidende Konsequenzen der Diskurstheorie gezeigt. (1) In der Dimension der Referenzialität: Der Inhalt X verweist nicht schlicht auf einen Gegenstand Y, sondern stellt ihn in der diskursiven Praxis her. (2) In der Dimension der Manifestation: Subjektivität entsteht in der Sprache, wenn das ich „Ich“ sagt, das heißt, wenn es eine personale Deixis auf das Ich entfaltet (Kapitel 4.5.6).

Wenn aber nun A etwas (einen Inhalt = X) zu B über sich selbst sagt, dann ist es dieses Selbst, das als Gegenstand in der diskursiven Praktik hergestellt wird.

A sagt X über A* zu B

Das Wort selbst/Selbst existiert daher in zwei Formen: Klein geschrieben ist es die reflexive Beziehung, die entsteht, indem A in seinem Sprechen zu B die Referenzialität zu Y auf sich selbst zurückbeugt; und das Selbst als groß geschriebenes Nomen ist schließlich jener Gegenstand, Y, der in diesem Sprechen eine Kontur gewinnt, ein Ich, das durch die Iterabilität der Praxis des Sprechens über sich selbst als diskursiver Effekt entsteht.

Wenn aber nun die Aktanten des Adressaten und des Adressanten dieselbe schreibende Person sind insofern diese Person zugleich schreibt und liest – wenn also im Moment des Schreibens A und B identisch sind, was dann? In dem besagten Schema taucht dann A dreimal auf, hier durch A' und A* verdeutlicht. Die Instanzen würden sich dann folgendermaßen konkretisieren:

A sagt X über A* zu A'

Indem das Ich zu sich selbst etwas über sich selbst sagt, produziert es zum einen sein Selbst – A*. Aber zugleich verschiebt es sich selbst! Wenn A über A spricht, sind A und A nicht dieselben, denn A wird temporalisiert und verschoben und so wird A im Akt des Äußerns zu A'. A produziert in sich selbst eine *Difference*⁵. Die zeitliche Differenz des vorher und nachher des Äußerungsaktes, sprengt das Schema auf. Es lässt sich festhalten:

5 Diese Verschiebung entspricht der weit grundsätzlicheren Dynamik, die Derrida in den Differenzen entdeckt, indem er sie als *Difference*, das heißt als verschiebende Bewegung konzeptualisiert (Derrida 1988).

A wird zu A', indem A X über A* sagt.

Die Performanz, die der Äußerungsakt – dass A zu A' über A* eine Aussage macht – herstellt, ist doppelt: zunächst die Konstitution des Selbst als Gegenstand der Rede als „Wahrsprechen seiner selbst“ und schließlich eine Verschiebung des Selbst, die noch viel tiefer in die Strukturen der Sprache eingelassen ist. Es handelt sich um einen bestimmten Typus von Sprachspiel, mit dem man im reflexiven Schreiben sich selbst in ein diskursives Spiel verstrickt, wie man im Anschluss an Wittgenstein sagen könnte. Dieses diskursive Spiel ist die Grundform der diskursiven Figuren der Reflexivität, die in den Kapiteln 6.5 und 7 untersucht werden.

Um Missverständnissen vorzubeugen ist entscheidend zu betonen, dass dieser Effekt nicht entsteht, wenn A irgendwann später seinen eigenen Text erneut liest und dabei zu A' wird. Denn wenn A zum Zeitpunkt t den Text schreibt und ihn zum Zeitpunkt t' liest, ist A ohnehin durch den weiteren Verlauf des Lebens A'. Man steigt nicht zweimal in denselben Fluss – wie schon Heraklit wusste. Der Effekt entsteht vielmehr, indem A und A' in ein und demselben Sprechen, also zum Zeitpunkt t vorkommen. Die Schreibenden sind Sprecher und Hörer zugleich. Auf Heraklits Spruch bezogen müsste man formulieren: Man ist ein anderer, wenn man in den Fluss gestiegen ist. Die These lautet, dass das Ich nicht nur in der Sprache entsteht, indem es „Ich“ sagt, und nicht nur indem es etwas über sich sagt, sondern dass das Ich mittels der Sprache noch den Riss im eigenen Subjekt herstellen und sich in ein und demselben Sprechen selbst spalten kann. Dass Ich ein Anderer ist, wird in den Strukturen der Sprache hergestellt, wenn man über sich selbst schreibt und spricht und dazu noch dieses Schreiben und Sprechen an sich selbst adressiert. Dieser Effekt der Erzeugung des anderen Ich lässt sich als die Performanz der Spiele mit sich selbst verstehen. Sie sind performant, weil die Schreibenden im Spiel mit sich selbst das Selbst hervorbringen. Selbstverständlich gilt der Umkehrschluss nicht, dass das Ich nur im Reden mit sich selbst hervorgebracht würde, oder dass der Riss im Subjekt nur ein Effekt der Selbstpraktiken wäre. Aber diese anderen Formen der Subjektkonstitution und Destruktion sind hier nicht Thema.

4.7.5 Einen Satz empfangen – Adressat werden

In den Spielen mit sich selbst, die ich bisher untersucht habe, handelt es sich um Selbstthematisierungen, insofern die Referenz der Äußerungen man selbst ist. Es gibt aber zahlreiche weitere Äußerungen, in denen nicht man selbst, sondern verschiedene andere Aspekte des Lernens und des Studiengangs thematisiert werden. Es gibt zudem jene, vielleicht am Schwierigsten zu deutenden Äußerungen, in denen die Schreibenden möglicherweise nur mitnotieren, was andere öffentlich sagen. Wie verhält es sich dann mit den Subjektivierungen? Ich möchte auf eine bereits zitierte Äußerung nochmals zurückkommen.

B /QINEB erweitert die Professionshyppelattform/ (lj-1-4: 87)

Es gibt eine Reihe von Szenarien für die Äußerungssituation: (1) Die Autorin hat den Satz ganz für sich geschrieben, vielleicht in einer Pause. (2) Die Autorin befindet sich in einer Diskussion im Plenum oder in Kleingruppen, die Sätze fallen von anderen Anwesenden und werden von der Autorin mitgeschrieben. (2) Die Autorin befindet sich in der benannten Situation oder danach und resümiert das Gehörte aus dem Gedächtnis. (3) Dito., nur resümiert die Autorin nicht, sondern schreibt ihre eigenen Argumente zu dem im Gespräch verhandelten Thema. (4) Dito., nur wurde das Gegenteil dessen geäußert, was hier steht und die Autorin argumentiert dagegen, schreibt aber nur einen Bruchteil der Argumentation ins Lernjournal. (5) Und so weiter... Es lassen sich sicher noch mehr Szenarien denken. Zudem ist nicht bestimmbar, welches Szenario die Äußerung hervorgebracht hat, weil im Fall von Äußerung B sowohl das Verhältnis von Äußerungszeitpunkt und Aufschreibzeitpunkt als auch der Äußerungsmodus und die damit verbundenen Subjektpositionen nicht aus dem Kontext bestimmbar sind. Aber nehmen wir den Fall, dass die eine Kursleitung den Satz so oder ähnlich gesagt hat und die Autorin diesen Satz früher oder später ins Journal notierte. Welche Adressant-Adressat Beziehungen ergeben sich, wenn die Kursleitung als weiterer Adressant hinzukommt?

Zunächst gilt es, zwischen der Autorin des Lernjournals und der Adressantin einzuführen. Die Autorin des Lernjournals hat Sätze in das Journal geschrieben, das heißt aber noch nicht, dass sie die Adressantin dieser Sätze ist. Vielleicht ist sie lediglich Mittlerin des Satzes, sie hört ihn von der Leitung und schreibt ihn auf, d. h. sie empfängt den Satz, schenkt ihm Glauben und notiert ihn. Oder sie schenkt ihm keinen Glauben und notiert ihn zweifelnd. Oder sie verändert den gehörten Satz und schreibt ihn anders auf. Die letzte Variante ist aufgrund der sonderbaren Bildung /Professionsplattformen/ wahrscheinlicher. Entscheidend ist aber, dass sie nicht schon zur Adressatin des Satzes wird, nur weil sie ihn hört und vielleicht aufschreibt, das könnte auch ein Computer. Sie wird zur Adressatin, insofern sie sich auf die eine oder andere Weise zum Ort seiner Performanz macht. Die Wiedergabe des Satzes im Lernjournal wäre dann keine technische Reproduktion, in der Autorin und Lernjournal nur Medien sind, durch die der Satz hindurchgeht. Die Autorin würde vielmehr in dem Moment, in dem sie den Satz hört, ihn empfängt und auf die eine oder andere Weise zu ihm Stellung nimmt, zum Subjekt – zur Adressatin. Wenn sie ihn dann aufschreibt, ist sie Adressantin des Satzes. Das gilt selbst dann, wenn der Wortlaut des Satzes identisch mit dem von der Leitung im Kurs geäußerten Satz ist. Noch viel mehr gilt es, wenn der Satz von der Autorin in irgendeiner Weise verändert – zusammengefasst, umformuliert, an das eigene Verstehen angepasst – worden ist.

Dass die Schreibende diesen Satz transformiert, verändert, ihm widerspricht usw., gehört zum Empfangen hinzu und setzt es voraus. Pädagogische Situationen sind darauf angelegt, dass die Teilnehmer/-innen sich im Moment des Hörens solcher Sätze als Adressat/-innen konstituieren. Umso besser, wenn sie gleich darauf zu Adressant/-innen werden und den Satz dem Lernjournal weiter geben. Die bisherigen Analysen haben sogar gezeigt, dass sie in diesem Aufschreiben, indem sie

Adressantinnen des Satzes sind, da sie ja an sich selbst schreiben, nochmals zu Adressatinnen werden. Durch das Schreiben wiederholen die Lernenden den „Lehrakt“, indem sie ihn nochmals an sich selbst nachvollziehen.

Diese Phänomene, die von der pädagogischen Strukturierung einer Situation ausgehen, lassen sich im Anschluss an Althusser als Anrufungen fassen, aufgrund derer sich Subjekte konstituieren (Kapitel 4.5.6). Mit jedem Sprechakt der Lehrenden wird qua der mit der institutionellen Position der Lehrenden und der ihnen zugeschriebenen inhaltlichen Kompetenz das lernende Subjekt angerufen, sich als solches zu konstituieren, indem es die Sätze des Lehrenden empfängt. Es konstituiert sich, indem es die Ordnung anerkennt, in der die Lehrenden die Position der Lehrenden haben. Lehrende und Lernende bilden darin Subjektpositionen, die sich in der pädagogischen Praxis einnehmen lassen. Es handelt sich um ein Netz von Plätzen, das von Subjekten nicht gemacht wird, sondern das ihnen eine Position zuweist, von der aus sie agieren (Foucault 1981: 82). Diese Darstellung der Szene bezieht die Form pädagogischer Praxis ein und bringt das Äußerungsmodell und die Adressat-Adressant-Achse damit in Verbindung. Die Verhältnisse und Positionen, die sich in dieser pädagogischen Praxis einnehmen lassen, sind das Resultat der sie grundlegenden Konventionen bzw. ihrer Regelmäßigkeit.

Für die Weiterbildung wird oft in Anspruch genommen, dass die Dualität von Lehrer und Schüler in ihr nicht existiert und dass sich die Verhältnisse „freier“ konstituieren. Dies wird mit der grundsätzlichen Freiwilligkeit des Lernens im Erwachsenenalter im Gegensatz zum schulischen Lernen begründet (vgl. Nolda 1996: 190). Implizit wird damit aber anerkannt, dass das beschriebene pädagogische Spiel in anderen Praxisbereichen gültig ist und stattfindet. Für Kurse in der allgemeinbildenden Weiterbildung konnte Nolda nun interaktionsanalytisch zeigen, dass in ihnen die „Autonomie“ der Lernenden in der Kursinteraktion inszeniert wird: „Die verdeckte Leitung der Kursleiter bewirkt eine Gestaltung des Kursgesprächs, das im Gegensatz zu unstrukturierten und assoziativen Alltagsgesprächen eine 'dramatisch' abgerundete Gestalt hat, gleichzeitig aber auch auf Wiederholbarkeit angelegt ist. Die Besonderheit liegt daran, daß dies nicht als Leistung der Kursleiter, sondern als die der Teilnehmer präsentiert wird.“ (Nolda 1996: 361) Das erwachsenenpädagogische Spiel, das Nolda beschreibt, verdoppelt daher das ihm zugrunde liegende pädagogische Spiel. Es versucht es zu neutralisieren, seinen Sinn umzubiegen, das Gegenteil des (nicht-)gespielten Spiels als verbindliche Wahrheit zu demonstrieren. Zugleich können die Beteiligten aber nicht anders, als das pädagogische Spiel zu reproduzieren (ebd.). Wenn Nolda mit ihrer Vermutung, die „Inszenierung von Autonomie“ sei ein allgemeines Phänomen der Weiterbildung (ebd.: 367), Recht behält, kann dieses „doppelte Spiel“ auch für die Situationen unterstellt werden, in denen die Lernjournale entstanden sind.

Daraus ergibt sich nun folgendes Szenario: Die Leitung des Studiengangs oder andere Teilnehmer/-innen, eventuell auch die Autorin selbst, diskutieren die Rolle des selbstgesteuerten Lernens im Verhältnis zu etablierten didaktischen Praktiken in der Weiterbildung. Dabei werden Sätze geäußert und die Autorin schreibt diese

Sätze mit. Es handelt sich um inhaltliche Aussagen über die Didaktik. Diese Sätze haben einen anderen Status, je nachdem, von welcher Position aus sie geäußert werden. Da es wahrscheinlich nicht das erste Mal ist, dass dieses Thema diskutiert wird, gewinnen die Sätze ihre Wahrheit dadurch, dass sie wiederholt werden, und dass sich die von der Leitung wiederholt vorgetragene Version als ein etabliertes Wissen durchsetzt. Nun wird in dem „doppelten Spiel“ aber zugleich die Autonomie der Meinungen der Teilnehmer/-innen inszeniert. Das heißt, es gehört zu dem erwachsenenpädagogischen Spiel, dass die von der Leitung eingebrachten Aussagen erst dann gültig sind, wenn sie die Verifikation durch die Teilnehmenden erfahren haben. Die Anrufung durch „den Lehrer“ existiert weiter, aber es gibt eine Reihe von sozialen Regeln, wie das „Ja“ der Teilnehmer/-innen zu gestalten ist, damit es eine legitime Form annimmt. Der die Subjektivierung bestätigende Akt des Subjekts muss anders gestaltet werden als „in der Schule“. Als Regeln lassen sich unterstellen: (1) dass im Wechsel der Subjektposition des Äußerungsaktes von der Adressatin des Satzes zur Adressantin besondere Transformationsweisen des Satzinhaltes erforderlich sind, um der Subjektposition im sozialen Spiel gerecht zu werden, die eine erwachsene Lernerin einzunehmen hat, (2) dass es bestimmte Widerstandsformen gibt, wenn von der Subjektposition „des Lehrers“ Handlungen ausgehen, die der besonderen Subjektposition eines „Lehrers in der Weiterbildung“ nicht zugestanden werden können. Einige der im Folgenden analysierten Themenstränge weisen die Spuren dieser Verhältnisse auf.

Die Beteiligten inszenieren entweder Autonomie oder sie fordern deren Inszenierung ein. Aber sie haben in der Weiterbildung viel weniger als in der Schule die Möglichkeit, die Sätze als äußerliche Sätze zu belassen. Sie müssen sich als Subjekte konstituieren. Denn die Inszenierung von Autonomie fordert von ihnen, die Sätze entweder wirklich anzuerkennen oder sie wirklich abzulehnen. Indifferenz ist unter der Bedingung von Autonomie immer eine Ablehnung. Die Subjektwerdung ist damit Teil der Anrufung: Man muss, wenn man autonom sein will, in der einen oder anderen Weise Subjekt werden, d. h. die Wissensordnung in Betracht ziehen, sich selbst und die anderen als Subjekte anerkennen und eine Position beziehen. Die Anrufung impliziert aber auch, wie Althusser betont, „die absolute Garantie, daß alles in Ordnung ist und daß alles gut gehen wird, solange die Subjekte nur wiedererkennen, was sie sind, und sich dementsprechend verhalten“ (Althusser 1977: 147).

4.7.6 Fazit: Reflexive Praxis analysieren

Die Analyse mit Blick auf „den“ Diskurs zu beschreiten, blieb dieser Untersuchung verwehrt, und bis zum Schluss war es nirgendwo möglich von „einem“ Diskurs zu sprechen. Denn dazu müssten sich stabile Verknüpfungen finden, einheitliche Äußerungsformen, gleichmäßig gebildete Gegenstände, sich wiederholende und stabilisierende Aussagen. Es müssten sich Sättigungseffekte einstellen, nach denen sich selbst beim Hinzuziehen von weiterem Material keine neuen Diskursphäno-

mene zeigen. Von all dem ist aber nichts zu finden. Es gibt keinen Anlass von „einem“ Diskurs zu sprechen, denn die Kriterien, die dem Diskurs eine Einheit verleihen und es erlauben, ihn zu individualisieren, zeigen Formen der Zerstreuung und nicht Formen der Stabilität. Aber dennoch finden sich in den Lernjournalen diskursive Praktiken, denn man kann nicht sprechen, ohne ein diskursives Spiel zu spielen.

Diese Problematik hat für die folgende Untersuchung eine Reihe von Konsequenzen. Man kommt nicht umhin, Äußerungen, die in der beschriebenen Weise fast ohne situierenden Kontext in den Lernjournalen auftauchen, aus der Analyse auszuschließen oder doch mit äußerster Vorsicht zu behandeln. Aufgrund der nicht abschließend zu bestimmenden Äußerungspositionen ist aus dem geäußerten propositionalen Inhalt kein Rückschluss auf die Meinung der Autorin möglich. Jeder inhaltsanalytische Zugang, der auf die Systematisierung von Meinungen oder Vorstellungen aus ist und diese aus den Äußerungen zu extrahieren versucht, ohne zuvor genau auf die Äußerungsbedingungen jeder Äußerung zu reflektieren, wird im Fall der Lernjournale Artefakte produzieren. Aber es lässt sich bestimmen, auf welche Weise etwas problematisiert wird, d. h. wie eine bestimmte Sache für die Autor/-innen zum Problem und als Problem behandelt wird. Aber nicht bei allen Äußerungen ist der Kontext derart reduziert. In einer ganzen Reihe von Fällen lassen sich durchaus Äußerungsakte in Äußerungssituationen bestimmen und zudem ist nicht jede Äußerung auf Kurssituationen bezogen. Gerade die Selbstthematizierungen entgehen der Problematik, dass es außer der Autorin weitere am Diskurs beteiligte Personen gibt.

Ich werde mich in den folgenden Analysen weitgehend auf Äußerungen beschränken, die einem Spiel mit sich selbst zu verdanken sind oder deren Äußerungssituationen sich bestimmen lassen. Die diskursiven Figuren der Subjektivierung bzw. die reflexiven Figuren haben dabei die Form, dass der Locuteur das eigene Selbst zum Gegenstand des Sprechens macht. Entweder indem er über sich/sein „Selbst“ spricht, oder indem er das eigene Tun, Denken und Handeln als Momente dieses Selbst thematisiert. Verschärft und auf besondere Weise bemerkenswert wird diese Situation in den Lernjournalen, wenn die Rede nicht nur reflexiv über sich Selbst geschieht, sondern zudem an sich selbst adressiert ist, wie es in Lernjournalen und wohl auch in anderen Formen des Selbstgesprächs der Fall ist. Das Selbst wird dabei nicht nur zum Gegenstand des Diskurses, es wird zudem im Akt des Sprechens zu einem Anderen, weil es Sprecher/Hörer, Sender/Empfänger, Adressant/Adressat zugleich ist.

Ich werde im Folgenden diese Spiele mit sich selbst nach und nach schärfer herausarbeiten und die Formen der Problematisierung bestimmen, die die Äußerungen prägen. In dem Abschnitt „Den Diskurs lernen“, werde ich aber noch einen Schritt weiter in das Problemfeld wagen, das sich eröffnet, wenn in den Äußerungen nicht die Äußernden selbst problematisiert werden, sondern ein im Kurs vermittelter Lerninhalt zu ihrem Gegenstand wird.

5 Der Raum der Äußerungen

In diesem Kapitel werde ich zunächst die Produktionskontexte der Lernjournale im Weiterbildungsstudiengang QINEB und die Aufbereitung des Materials sowie die Struktur des Korpus beschreiben. Die methodischen Werkzeuge, um sich der diskursiven Praxis zu nähern, sind erstens die thematische Codierung, durch die im Korpus Themenstränge unterschieden worden sind, sowie zweitens ein weiterer Formalisierungsschritt qua deskriptiver Statistik, um die Häufigkeiten und Verteilungen der Äußerungen zu beschreiben.

Anschließend werde ich diese beiden Instrumente anwenden, um die Menge des Schreibens und die Streuung der Themen zu beschreiben. Dabei wird ein grober Überblick über die in den Lernjournalen entfaltete diskursive Praxis entstehen. In den Kapiteln 6 und 7 werde ich mithilfe des text- und gesprächslinguistischen Instrumentariums in einzelnen Themensträngen in die Tiefe gehen und herausarbeiten, in welchen Formen die Problematisierung stattfindet.

5.1 Die Lernjournale und der Weiterbildungsstudiengang

Die Autor/-innen der analysierten Lernjournale haben an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang teilgenommen, der sich über ein gutes Jahr erstreckte. Der Studiengang nennt sich *QINEB - Qualität durch innovative Erwachsenenbildung* und wurde im Rahmen eines Projektbündels zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in die erwachsenenpädagogische Praxis von der Professur für Weiterbildung der Universität Gießen mehrfach durchgeführt (vgl. Forneck/Robak/Wrana 2001; Forneck/Klingovsky 2002; Forneck/Klingovsky/Robak/Wrana 2005). Die vorliegende Studie ist nicht als Evaluation dieses Studienganges zu verstehen; dies wäre auf der Basis der Lernjournale auch gar nicht möglich. Es geht vielmehr darum, was und wie Lernende ins Lernjournal schreiben bzw. mit diesem Medium umgehen. Ich skizziere daher im Folgenden den Kontext nur so weit, wie es zum Verständnis des in den qualitativen Analysen zitierten Materials notwendig ist und um die in den Lernjournalen sich etablierenden diskursiven Praktiken von ihrem Produktionskontext her begreifen zu können.

Der Weiterbildungsstudiengang richtet sich einerseits an professionelle Weiterbildner/-innen, die ihr didaktisches Handlungsrepertoire um Formen der Initiierung

von Selbstlernprozessen bzw. die Konstruktion von Selbstlernarchitekturen erweitern möchten, andererseits an Studierende des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung, denen die Universität unter anderem durch die intensive Zusammenarbeit mit Professionellen im Abschlussprojekt eine praxisnahe Zusatzqualifikation in der Studienendphase bietet. Die Lernformen unterscheiden sich vom universitären Lernen. In vier Präsenzphasen, die in hessischen Bildungshäusern stattfinden, erfahren die Lernenden Formen des Selbstlernens und der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen. Sie werden dabei auf mehreren Ebenen angesprochen und gefordert: Als Lernende erfahren sie neue Lernformen an sich selbst, als potenziell Lehrende reflektieren sie diese Lernprozesse und erfahren schließlich in Rollenspielen oder in Projekten mit ihrer jeweiligen Klientel sich selbst als Gestalter/-innen solcher Lernformen. Diese Erfahrungen werden schon in den Präsenzphasen im kommunikativen Zusammenhang reflexiv. In den Selbststudienphasen geschieht dies nochmals und auf andere Weise, weil in den Studienmaterialien die erfahrenen Lernformen und ihre Implikationen systematisch und theoriegeleitet thematisiert werden. Die Ziele und Inhalte des Studiengangs unterscheiden sich damit von anderen berufsbegleitenden Fortbildungen für Dozierende der Weiterbildung. Sie nehmen die im Kontext selbstgesteuerten Lernens geäußerte Auffassung, dass sich die Formen pädagogischen Handelns ändern müssen, auf. Die im Studiengang angebotenen neuen Lernformen und die entsprechenden professionellen Handlungsweisen widersprechen daher in vielen Fällen den bisherigen Gewohnheiten und Erfahrungen der Teilnehmer/-innen des Studiengangs, was zur Folge hat, dass es sich nicht um eine einfache Weiterentwicklung von Professionalität handelt, sondern in vielen Fällen um eine Differenz Erfahrung im Professionsverständnis. Die teilnehmenden Professionellen des ersten Jahrgangs waren durchweg nebenberufliche Dozent/-innen der Volkshochschulen in Hessen, während die Professionellen des zweiten Jahrgangs eine sehr viel heterogenere Gruppe bildeten. Neben Kursleiter/-innen von Volkshochschulen waren Lehrende von Universitäten ebenso vertreten wie Leiter/-innen von Akademien und freiberuflich arbeitende Dozent/-innen. Die Studierenden befanden sich in der Studienendphase, bei fast allen handelte es sich um die berufliche Erstausbildung. Ich selbst hatte im Rahmen der beiden hier untersuchten Jahrgänge des Studiengangs v. a. disponierende Aufgaben, in einigen Fällen habe ich Leitungsfunktionen wahrgenommen.

Die Teilnehmer/-innen des Studiengangs bekamen in der ersten Präsenzphase ein mit ihrem Namen versehenes DIN A5-Schreibbuch mit leeren, karierten Seiten überreicht. Eingeführt wurde das Journal von der Leitung in etwa so: „Wenn Sie Ihr Lernjournal vor sich haben, zeichnen Sie einen Strich in der Mitte der Seite. Notieren Sie bitte links des Strichs ihre Beobachtungen an sich oder anderen – das was geschieht – und rechts davon ihre eigenen Gedanken, Reflexionen und Kommentare.“ Damit wurde den Lernenden eine Differenz nahe gelegt, nämlich einen Unterschied zu machen zwischen dem Berichten und dem Reflektieren des Lerngeschehens. Außerdem hat die Leitung während der Präsenzphasen hin und wieder gebeten, zu einer Frage, einem Thema oder einer Lernerfahrung einen Eintrag

im Lernjournal zu machen. Weitere Vorgaben für das Führen des Lernjournals wie Fragenkataloge oder Leittraster gab es – anders als in vielen anderen Ansätzen (vgl. Kapitel 3) – nicht; auch wurde das Lernjournal weder begutachtet noch bewertet. Die Teilnehmer/-innen sollten das Führen ihres Journals und damit ihre reflexiven Praktiken selbst gestalten können.

In einem Lehr-Lernvertrag am Anfang des Studiengangs wurde vereinbart, dass die Lernjournale zu Forschungszwecken ausgewertet werden dürfen. Die Teilnehmer/-innen wussten jedoch nicht, wer die Lernjournale untersuchen wird. Die Lernjournale sollten anonymisiert und in Kopie abgegeben werden. Die Lernenden wussten bereits zu Beginn, dass sie vor der Aushändigung ihres Journals Passagen, die ihnen zu intim erschienen, ohne Begründung schwärzen konnten. Von dieser Möglichkeit haben die meisten, wenn auch in geringem Umfang, Gebrauch gemacht. Es war selbstverständlich, das Lernjournal nur in Kopie einzufordern, weil wir davon ausgegangen sind, dass die Lernenden die Möglichkeit haben sollten, ihr Journal nach dem Studiengang zur Reflexion desselben weiter zu verwenden.⁶

5.2 Das Korpus und die Formalisierungen

5.2.1 Äußerliche Merkmale

Die Lernjournale im untersuchten Korpus stammen aus den ersten beiden Jahrgängen des Studiengangs von 2000 und 2001. Es wurden je drei Lernjournale von Studierenden und je drei von Professionellen in jedem Jahrgang per Zufall ausgewählt. So entstand eine Matrix mit zwölf Lernjournalen und vier potenziellen Vergleichsgruppen. Zwar waren die Journale anonymisiert, aber ein Analysierender, der die Kontexte des Studiengangs kennt, erhält doch hin und wieder Hinweise auf die Autor/-innen. Solche Erkenntnisse sind aber nicht systematisch in die Interpretation eingegangen. Wie bereits angedeutet, unterscheiden sich die beruflichen Lagen der beiden Jahrgänge deutlich. Dies ist insofern von Bedeutung, als sich zwischen den diskursiven Praxen des ersten und des zweiten Jahrgangs ebenfalls deutliche Unterschiede zeigen. Nun ist die zweite Gruppe aber nicht gleichermaßen homogen wie die Erste, sondern umfasst Teilnehmer/-innen mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund.

Aufgrund der Anonymisierung war eine Unterscheidung männlicher und weiblicher Autor/-innen für die Analyse nicht möglich. Die Mehrzahl der Teilnehmer/-

6 Leider sind die im Folgenden als Bild eingefügten Lernjournalpassagen aufgrund des Scannens von kopierten Lernjournalseiten nicht immer von bester Qualität; vor allem dann, wenn die Journale mit Bleistift geführt worden sind. Manche Notizen waren so schlecht zu lesen, dass ich sie für den Druck reproduzieren musste.

innen waren allerdings Frauen, und es ist zu erwarten, dass dies auch bei den ausgewählten Journalen im Korpus der Fall ist. Dieser Zusammenhang schlägt sich sprachlich insofern nieder, als ich die gedoppelte neutrale Form mit Schrägstrich verwende. Wo es aus grammatischen Gründen der Lesbarkeit dient, verwende ich die weibliche Form. Man darf gewiss sein, dass die mögliche Männlichkeit der Autor/-innen der Lernjournale immer mitgemeint ist.

	professionelle Weiterbildner/-innen	Studierende
QINEB I (2/2000-2/2001)	3 Journale	3 Journale
QINEB II (2/2001-2/2002)	3 Journale	3 Journale

Tabelle 1: Die Verteilung der Lernjournale

Insgesamt haben die Lernenden 1223 Seiten mit Notizen und Bemerkungen gefüllt. Schon der erste Blick auf das Material zeigt sehr unterschiedliche Gebrauchsweisen des Mediums Lernjournal: Der Umfang der Notizen – das kürzeste Journal hat 29 Seiten, das Längste 270 Seiten – ist ebenso verschieden wie die Verteilung der Notizen auf die verschiedenen Präsenz- und Selbststudienphasen und so verschieden wie die Schreibstile. Manche Schreibpraktiken sind einander sehr ähnlich: Alle Schreibenden kommentieren das Kursgeschehen, schreiben wichtige Passagen mit und berichten über sich selbst. Aber der Prozess der Problematisierung – der Prozess, in dem sich die diskursiven Praktiken in einem Lernjournal entfalten – gestaltet sich verschieden.

5.2.2 Aufbereitung – Sequenzierung

Ich beschreibe zunächst die Aufarbeitung des Korpus. Die Lernjournale wurden eingescannt und in die Analysesoftware ATLAS.ti importiert. Auf diese Weise entstand Korpus I mit 1223 Dokumenten (ein Dokument pro DIN A5-Seite kategorisiert nach den 12 Lernjournalen mit der 4 mal 3 Matrix). Nach allgemeiner Auffassung kann eine Software in der qualitativen Sozialforschung nicht die Aufgabe des Analysierens abnehmen und das gilt auch für meine Auffassung der Diskursanalyse. Zwar hat Michel Pêcheux schon Ende der 1960er-Jahre die Diskursanalyse zu automatisieren versucht, aber solche Verfahren haben sich für die Analyse sprachlich formierter Gegenstände nicht als erfolgreich erwiesen (Pêcheux 1995; vgl. Diaz-Bone/Schneider 2003: 293). Eine Analysesoftware dient vielmehr dazu – nicht anders als Papier oder Karteikasten – Formalisierungspraktiken wie Codierung, Paraphrasierung oder Sequenzierung zu medialisieren und damit zu veräußern. Sie hat dabei den Vorteil, dass die Äußerungen im Volltext durchsucht, Codings strukturiert ausgegeben sowie Zuordnungen und komplexe Strukturen abgebildet werden können. Schließlich ermöglicht sie im Anschluss an einen

Codierungsprozess weitere quantifizierende Formalisierungen. Am Korpus der Lernjournale ist das Instrument ATLAS.ti eingesetzt worden. Es wurde ursprünglich für die Forschungspraxis der Grounded Theory entwickelt und orientiert sich an deren Vorgehensweisen (vgl. Muhr 1994). Es ist aber so flexibel und offen gestaltet, dass eine Vielzahl weiterer strukturierender Forschungspraktiken damit realisiert werden kann. ATLAS.ti eignet sich daher auch für Diskursanalysen und ist in solchen schon mehrfach eingesetzt worden (vgl. Diaz-Bone 2002; Diaz-Bone/Schneider 2003). Aufgrund des abweichenden Gebrauchs mancher Funktionen war die vorbereitete Schnittstelle zur Statistiksoftware SPSS allerdings nicht benutzbar. Für die Erstellung der Tabellen und die deskriptive Statistik ist daher eine selbst entwickelte Software zum Einsatz gekommen, die das proprietäre Dateiformat von ATLAS.ti für Sekundäranalysen auswertet. Als zusätzliches, unterstützendes Instrument zur Analyse von Worthäufigkeiten und Wortkonkordanzen ist die frei verfügbare Software WCONCORD benutzt worden. Dieses Instrument diente zwar der Orientierung im Korpus und der Exploration von Thesen, die Häufigkeiten des Wortgebrauchs sind aber nicht explizit in die Analysen eingegangen.

Im Folgenden unterscheide ich zwei große Arbeitsschritte im Umgang mit dem Material: einen grob- und einen feinanalytischen. Die beiden Begriffe wirken vielleicht etwas plump, aber sie treffen die Sache. Ein Korpus von diesem Ausmaß ist in der für ein Projekt oder eine Dissertation zur Verfügung stehenden Zeit nicht vollständig analysierbar, vor allem dann, wenn die Analyse intensiv ist. Sie ist intensiv, insofern sie in die Existenzbedingungen einzelner Äußerungen und ihre inner- und außertextuellen Kontexte vordringt. Eine solche Analyse ist „fein“, da sie genau vorgeht und in relativ viel Zeit relativ wenig Text bewältigen kann. Um aber ein Korpus von über 1200 handschriftlichen Seiten zu bewältigen, muss es eine weitere Vorgehensweise geben, die das Material entweder verdichtet oder selektiert. Diese andere Analyse ist „grob“, insofern sie auf Geschwindigkeit setzt und mittels einfacher Zuordnungen eine Reduktion des Materials oder des Korpus ermöglicht. Das Paraphrasieren und Codieren in der Inhaltsanalyse impliziert eine solche zeitgedrängte Bearbeitung ebenso wie das Erstellen eines „theoretical sample“ in der Grounded Theory (Mayring 2003; Glaser/Strauss 1998). Diesem Kapitel liegen die groben Analyseverfahren zugrunde, während den folgenden Kapiteln feinanalytische Verfahren zugrunde liegen.

Zunächst wurden die Lernjournale sequenziert, d. h. in eine Anzahl von Äußerungen unterteilt. Die Sequenzierung lag meist auf der Hand, denn nur in sehr seltenen Fällen handelt es sich um durchgehende Passagen mit mehr als zwei oder drei Sätzen. Eine Sequenz endet in der Regel dort, wo der Faden des Schreibens abreißt, um an anderer Stelle auf dem Papier wieder einzusetzen. Eine Aufteilung der Passagen in kürzere Sinneinheiten musste nur in den wenigen Fällen erfolgen, in denen längere Texte geschrieben worden sind. Jedes Element der Sequenzierung bildet damit eine Einheit, die ich Äußerung nennen möchte. Auf diese Weise hat sich Korpus II von 2709 isolierten Äußerungen konstituiert. Dieses Korpus ist in Folge der Ausgangspunkt aller weiteren Analyseschritte. Technisch gesehen ist jede

Äußerung in ATLAS.ti eine „Quotation“. Glücklicherweise ist das Programm für die Analyse von Bildmaterial vorgesehen, daher war es möglich, jede eingescannte handschriftliche Seite als ein „Bild“ zu betrachten. Die Quotations sind dann Bildausschnitte in Form rechteckiger Rahmen, die über Codierungen und Verknüpfungen weiter verarbeitet werden können. Nun konnte jede Äußerung mithilfe der Kommentarfunktion von ATLAS.ti transkribiert werden, sodass das Mini-Transkript jeder Quotation unmittelbar zugeordnet ist. Auf diese Weise wurde das Korpus II im Volltext durchsuchbar und nach der Codierung konnten die zu einem Code gehörigen Äußerungen im Klartext gemeinsam ausgegeben werden. Gleichzeitig blieb aber für jedes der 2709 Transkript-Fragmente die handgeschriebene Passage mit ihren vielfältigen paratextuellen Merkmalen (vgl. Genette 2001) und ihrer Situierung mit den anderen Äußerungen auf einer Lernjournalseite erhalten und durch die Software jederzeit abrufbar.

Anfangs stellte die Lesbarkeit der zwölf verschiedenen Handschriften ein massives Problem dar, das sich aber mit der Übung relativierte. Der größte Teil der Äußerungen kann – zumindest, was den buchstäblichen Sinn angeht – als entziffert gelten. Diesem Vorgehen – Transkription der einzelnen Äußerungen unter Beibehaltung des handschriftlichen Originals – hätte grundsätzlich die Alternative gegenübergestanden, die Lernjournale insgesamt zu transkribieren und dazu ein Regelsystem vergleichbar dem der Konversationsanalyse zu entwickeln. Diese Alternative schied aber aufgrund der Komplexität der paratextuellen Kennzeichnungen rund um die geschriebenen Passagen aus. Da viele Autor/-innen der Journale in ihrem handschriftlichen Notieren keineswegs darauf Wert legten, alle zu einem Wort gehörenden Buchstaben zu verwenden, wie das für Handschriften nicht ungewöhnlich ist, handelt es sich schon bei der Übertragung von Handschrift in getippte Schrift um eine Transkription im vollen Wortsinn und nicht um ein einfaches Abschreiben. Ein Transkriptionssystem, das die Originale der Äußerungen unnötig macht, könnte auf der Basis der vorliegenden Studie vielleicht entwickelt werden. Zunächst aber war der Charakter der Textualität noch ganz unbegriffen und die Bestimmung eines Transkriptionssystems war daher nicht möglich.

5.2.3 Hypertextuelle Beziehungen

Abbildung 3 zeigt eine typische Lernjournalseite. Man sieht, dass es sich nicht um einen durchgeschriebenen Text handelt, sondern um lose verstreute Äußerungen. Oft beziehen sich solche Äußerungen aufeinander oder bilden Ketten von Äußerungen. Zusätzlich zur Unterteilung in Sequenzelemente wurden solche Relationen von Äußerungen mit der Hypertextfunktion von ATLAS.ti miteinander verknüpft. Das Problem ist, dass solche Relationen manchmal gut erkennbar, manchmal aber erst einer Feinanalyse zugänglich sind. Die im grobanalytischen Durchgang gefundenen Verknüpfungen haben daher nur eine begrenzte Vollständigkeit. Solche Ketten sind meist kurz, sie umfassen selten mehr als vier Äußerungen, oft sind es nur zwei. Genau genommen ist der Begriff der Sequenzierung auch nicht

präzise und gerät beim Lernjournal an seine Grenzen, wie im Laufe der Analyse deutlich wurde. Der Ausgangspunkt der Analyse ist eben nicht eine dichte Kette von Äußerungen, bei der eine auf die andere entlang einer Zeitachse folgt. Zum einen sind die Ketten meist kurz, zum anderen ergibt sich die Zeitachse zwar durch das Fortschreiten von Seite zu Seite, innerhalb einer Seite aber wird nicht unbedingt von oben nach unten oder von links nach rechts geschrieben. Wenn überhaupt, ist nur einer eingehenden Lektüre zugänglich, in welcher Reihenfolge die Äußerungen zu Papier gebracht worden sind. Eine klassische Sequenzanalyse würde also in gewisse Schwierigkeiten geraten, denn sie setzt die Tatsache der Sequenzialität voraus, um daraus Schlüsse auf die Konstitution der Deutungen zu ziehen. Hier wird die Sequenz aber erst durch die Analyse erkennbar: Aus der

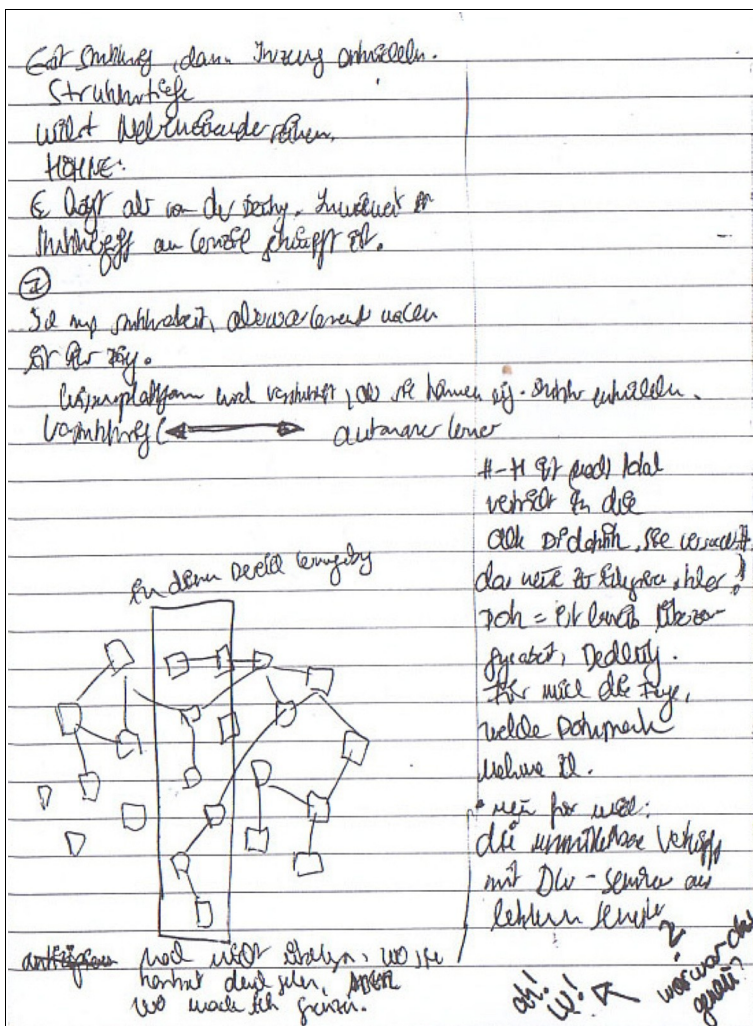


Abbildung 3: Die Lernjournalseite lj-2-4: 37

Interpretation der Äußerungen muss man darauf schließen, in welcher Reihenfolge sie geäußert worden sind.

Manchmal hilft bei dieser Sortierarbeit das von der Leitung eingeforderte Prinzip, zwischen einem rechten und einem linken Bereich der Seite zu unterscheiden und hier die Beobachtungen, dort die Reflexionen zu notieren. Aber selbst wenn die Lernenden sich dieses Prinzip zu Eigen gemacht haben, halten sie es selten konsequent durch. Vorweg greifend könnte man sagen, dass sich durchaus überall Beobachtungen und Reflexionen unterscheiden und auch aufeinander beziehen lassen, in der Sache sind die Lernenden der Aufforderung meist gefolgt. Aber die räumliche Anordnung auf der Lernjournalseite folgt nur selten einem imaginären oder realen Strich in deren Mitte.

5.2.4 Thematische Codierung

Die 2709 Äußerungen wurden schließlich codiert. Dazu wurden zwei Codebäume appliziert. Der erste Codebaum war inhaltlich angelegt. Es handelte sich um eine thematische Codierung. Er konstituierte sich induktiv durch die aufgefundenen Themen. Anfangs wurde ein Codebaum mit angenommenen Themen angelegt, der aber permanent erweitert, differenziert und grundsätzlich umstrukturiert worden ist. In diesem thematischen Codebaum bildet jedes Coding einen Themenstrang. Das heißt, alle Äußerungen, die durch die Codierung einem Thema zugeordnet worden sind, bilden eine Untermenge von Äußerungen „über“ jenes Thema. Eine Hierarchisierung erfolgt durch die Gruppierung von Themensträngen zu Familien. Die Themenstränge und Themenfamilien wurden für die Analyse von Häufigkeiten mittels deskriptiver Statistik und als Auswahl für Feinanalysen von Strängen verwendet.

Auch wenn es bisweilen schwierig ist, den Sinn einer Äußerung zu ergründen, lässt sie sich doch einem Thema zuordnen. Mehrfachcodierungen sind dabei allerdings unumgänglich. Durch induktive Verfahren geraten Unschärfen in die Formalisierungspraxis. Zum einen würden einzelne Äußerungen anders eingeordnet, wenn schon zu Beginn der endgültige Codebaum stehen würde, zum anderen schärft sich mit der Differenzierung des Baums und mit der Codierungspraxis das Problembewusstsein im Zuordnen (vgl. Diaz-Bone/Schneider 2003: 488). Diese Unschärfen wurden durch eine Revision der gesamten Codierung im Anschluss an den ersten Auswertungsdurchgang gemildert.

Beim thematischen Codieren handelt es sich nicht um eine Zuordnung der Äußerungen in fest abgrenzbare Kategorien, die wie Container ihre Elemente aufnehmen. Beim Codieren wird vielmehr eine Relation zwischen einer Thematizität und einer Äußerung behauptet. Eine einzelne Äußerung kann dabei nicht nur mehreren Themen zugeordnet sein, der Zweck ihres Äußerns kann sogar darin bestehen, zwei Themen zusammenzubringen, wie in den Analysen mehrfach deutlich werden wird. Die Thematizität, der der Codebaum gerecht zu werden versucht, hat

daher weder eine eindeutige noch eine streng hierarchische Struktur. Die Thematizität gleicht in ihrem Verhältnis zu den Äußerungen mehr einem komplexen Netz, mit dem sich unter bestimmten, wechselnden Gesichtspunkten Äußerungen „herausfischen lassen“. Diese Struktur gleicht einem Rhizom, um einen Begriff zu verwenden, den Umberto Eco im Anschluss an Gilles Deleuze und Félix Guattari ausgearbeitet hat (Deleuze/Guattari 1992: 11; Eco 1985: 127). Das Rhizom, das Wurzelgeflecht, wird dabei als Metapher verwendet für eine labyrinthartige, polymorphe Struktur, die weder ein Außen noch ein Zentrum kennt, und für die daher keine globale Beschreibung abgegeben werden kann. Nach Eco wird diese Metapher dem Charakter zahlreicher Strukturen am ehesten gerecht, und dies trifft auch für die Thematizität im vorliegenden Korpus zu. Allerdings ist die rhizomatische Struktur im Ganzen nicht intelligibel. Wollte man der Rhizomatik der Thematizität gerecht werden, so müsste man den Schritt der Codierung schlicht unterlassen. Die Klassifikationstheorie der Codierung beruht nämlich auf dem Strukturmodell des porphyrischen Baumes, das seit der Antike zahlreiche Klassifikationen leitet. Aus diesem Modell sind die Kriterien der eindeutigen Zuordnung zu Kategorien und der klaren Unterscheidbarkeit derselben abgeleitet, sowie das Gebot, dass als Relationen nur die hierarchischen Relationen der Baumverzweigung erlaubt sind und keine Querverbindungen zwischen Zweigen des Baumes. Eco zeigt eindrucksvoll an zahlreichen Klassifizierungen, dass solche Bäume zwar eine vielleicht faszinierende Klarheit in ihrer Strukturierung haben, dass sie aber in der Anwendung auf empirische Wirklichkeiten bald widersprüchlich und nicht durchzuhalten sind. Eco schlägt daher das Modell der Enzyklopädie vor, es ist der Versuch der Vermittlung zwischen dem Strukturmodell des Rhizoms und dem klassischen Strukturmodell, zwischen Adäquatheit der Komplexität und Pragmatik der Lesbarkeit. „Was sie [die enzyklopädische Struktur, Anm. DW] auszeichnet, ist in erster Linie die hypothetische Natur des Baumes: Er stellt nicht eine angenommene Struktur der Welt dar, sondern präsentiert sich als die ökonomischste Lösung, um bestimmte Probleme der Wiedervereinigung des Wissens anzugehen und zu lösen. Darüber hinaus weiß der Enzyklopädist, daß der Baum seinen Inhalt organisiert, aber verarmen läßt, und er hofft, daß er die Verbindungswege zwischen den verschiedenen Knoten des Baumes so präzise bestimmen kann, wie möglich, so daß der Baum nach und nach in eine geografische Darstellung oder Landkarte verwandelt wird.“ (Eco 1985: 128) Der thematische Codebaum ist in diesem Sinn eine Landkarte. Mit ihm wird versucht, der Thematizität eine Struktur abzugewinnen, die eine Analyse ermöglicht. Unschärfen sind dabei ebenso unvermeidlich wie die Tatsache, dass jede Bestimmung eines Themenstranges den selektierenden Blick des Beobachters voraussetzt. Die „Landkarte“ konstituiert sich aufgrund eines spezifischen Interesses, dem der Blick dienen soll, den sie lenkt, und daher unterscheiden sich politische von topografischen Karten. Im selben Sinn orientiert der Baum der Themen in dieser Studie sich an der Frage, was in einem Studiengang ausgehend von den Ereignissen dieses Studiengangs und den unterstellten Lernereignissen Thema wer-

den kann. Sicher sind ganz andere Themenbäume denkbar, aber der hier applizierte dürfte der vorliegenden Studie am dienlichsten sein.

Ein zweiter Codebaum betraf nicht die Thematik als Ebene der Inhaltlichkeit, sondern die Form der Thematisierung. Er sollte Antwort auf die Frage geben, auf welche Weise die Äußerungen das, was sie aussagen zur Wahrheit bringen, also ihre Praxisform. Er enthielt Codes für narrative und argumentative Figuren, für Differenzen und Metaphern, für Fragen, Behauptungen und Aufforderungen. Der Codebaum der Praxisformen ist nicht induktiv entstanden, sondern aufgrund einer theoretischen Klassifikation, die sich an textlinguistischen Modellen orientierte. Die Aussage der Baumrelationen waren dabei nicht: „Äußerung X ist eine Argumentation“ sondern „Es gibt eine argumentative Formkomponente in Äußerung X“. Dieser Baum erwies sich aber als unpraktikabel. Wie im vorigen Kapitel (4.6.1) gezeigt worden ist, ist eine Reihe von Unterstellungen in seine Konstruktion eingeflossen, die sich als unzulänglich erwiesen haben. Es sind nicht die Praxisformen der Argumentation und der Narration, die die diskursive Praxis in den Lernjournalen auszeichnen. Sie werden von den Autor/-innen bisweilen verwendet, aber sie erhalten in den Lernjournalen eine andere Dignität. In den Analysen werde ich daher einige Merkmale einer reflexiven Praxisform herausarbeiten. Vom zweiten Codebaum ist allerdings der Bereich in die Analyse eingegangen, der die Formen des Fragens betrifft (Kapitel 7).

5.2.5 Quantifizierungen

In den Abschnitten dieses Kapitels arbeite ich mit leichten Quantifizierungen des Korpus. In der diskursanalytischen Methodendiskussion sind quantifizierende Verfahren durchaus im Gespräch (vgl. Diaz-Bone 1999: 130). Es zeigt sich dabei auch, dass „Essentials“ der quantitativen Sozialforschung, etwa der Repräsentativitätsbegriff, für Diskursanalysen reformuliert werden müssen und eine andere Form annehmen (vgl. Jäger 1999: 192). In meiner Untersuchung haben sie aber nicht das Ziel, repräsentative Aussagen zu machen, sondern die Verteilung von Praxen innerhalb des Korpus zu beschreiben. In welchem Ausmaß findet sich ein bestimmtes Thema in diesem oder jenem Lernjournal? Was wird für alle Autor/-innen zum Gegenstand der Reflexionen, was nur für manche? Sind bestimmte Praxisformen gleichmäßig verteilt oder gibt es bei den einzelnen Lernjournalen Schwerpunkte?

Die Grundlage dieser Quantifizierungen sind Tabellen, die aus dem Datenbestand von ATLAS.ti generiert worden sind. Sie gründen auf einer dreidimensionalen Matrix mit der Phasengliederung des Studiengangs in der ersten Dimension und den zwölf Lernjournalen in der zweiten Dimension. Die zweite Dimension wird erweitert durch die vier Klassen von Lernjournalen und durch die Gesamtsumme aller Äußerungen. In jedem Feld dieser zwei Dimensionen der Matrix findet sich die Anzahl der Äußerungen, die in einem bestimmten Lernjournal in einer

bestimmten Studienphase geäußert worden sind. In der dritten Dimension der Matrix finden sich die Codes und die Codefamilien. Jeder Block der Matrix beinhaltet damit diejenige Anzahl an Äußerungen, die in einem bestimmten Lernjournal in einer bestimmten Studienphase geäußert und einem bestimmten Code zugeordnet wurden. Die Matrix enthält also die Häufigkeit der diskursiven Eigenschaft Thematisität.

Durch diese Matrix lässt sich für jeden Themenstrang und für jede Themenfamilie eine Häufigkeitstabelle anfertigen. In dieser sind auf der Achse der Ausprägungen die zwölf Lernjournale und die Gruppen eingetragen und auf der Achse der auf diese Ausprägungen entfallenden Häufigkeiten die Äußerungen, die der jeweilige Themenstrang bei jedem Lernjournal umfasst. Damit ist zwar $n=2709$ und nicht $n=12$, also die gesamte Anzahl der Äußerungen und nicht die Anzahl der Lernjournale, aber die Ausprägungen haben lediglich ein nominales Skalenniveau. Würde man die Achsen umkehren, würde man zwar ein metrisches Niveau erreichen, aber die Fallzahl n wäre dann zwölf und eine interferenzstatische Behandlung ebenso nicht möglich. Die Möglichkeiten statistischer Auswertung sind damit eingeschränkt (vgl. Kühnel/Krebs 2001: 44).

Der Grad der Quantifizierungen ist also dezent gehalten. Es werden prozentuale Anteile und Mittelwerte berechnet. Bei der gegebenen Unsicherheit in der qualitativen Deutung des Korpus und den Eigenheiten des Materials hätte eine weitere Quantifizierung nur den Schein des Objektiven erhöht, ohne über eine ausreichend gesicherte Basis an Begründung zu verfügen.

Folgende Kennwerte univariater Verteilungen wurden verwendet.

Mittelwert. Die durchschnittliche Menge an Äußerungen über alle Lernjournale hinweg.

Spannweite. Die niedrigste und die höchste Häufigkeit, die Lernjournale jeweils erreichen (z. B. von 0,3% bis 5% aller Äußerungen bei Themenstrang X)

Quartile. Durch Sortierung der Lernjournale nach der Häufigkeit der Äußerungen für einen bestimmten Themenstrang wird ein Ordinalskalenniveau erreicht. D. h. die Lernjournale haben für den speziellen Strang eine definierte Ordnung: das mit den meisten Äußerungen zuerst, dann das Nächste usw. Durch das Ordinalskalenniveau können nun vier Bereiche unterschieden werden, die ich Quartile nenne (auch wenn sie mit den bei metrischem Skalenniveau berechenbaren Quantilen wenig gemeinsam haben). Es gibt dann ein erstes, zweites, drittes und viertes Quartil, wobei das erste Quartil die drei Lernjournale mit den meisten Äußerungen enthält etc. In einer Tabelle, in der die Stränge einer Familie nebeneinander eingetragen sind, ergeben sich durch die graustufige Markierung der Quartile visuelle Muster, die interpretierbar sind. Man sieht, welche Lernjournale bei welchen Themensträngen Schwerpunkte setzen.

Streuung. Der Begriff der Streuung ist in der Statistik ein allgemeiner Begriff, der die Breite einer Verteilung bezeichnet. Während die üblichen Streuungsmaße wie Varianz oder Standardabweichung beim vorliegenden Korpus aufgrund des nicht-

metrischen Skalenniveaus nicht berechenbar sind, bietet die Statistik für Nominalskalen eine wenig bekannte Alternative, die Devianz (vgl. Kühnel/Krebs 2001: 96). Experimente mit der Berechnung von Devianzen haben aber ergeben, dass eine Quantifizierung der Streuung zwar einen guten Eindruck macht, dass der Wert aber die Qualität der Interpretationen nicht erhöht. Grundsätzlich kann der Schritt, die Streuung zu berechnen, eine diskursanalytische Untersuchung bereichern, in diesem Fall habe ich darauf verzichtet.

5.3 Das Journal zur Hand nehmen

5.3.1 Die Menge des Geschriebenen

Die Tabelle 2 zeigt die Anzahl der Seiten und Äußerungen pro Lernjournal. Sie gibt auch nochmals eine Vorstellung von der Verteilung der Lernjournale auf die vier Teilgruppen. In den Zeilen „Teilgruppe“, „Jahrgang“ und „Gesamt“ sind je die Mittelwerte der Zahl der Äußerungen der jeweiligen Gruppierungen genannt. An der Benennung der Lernjournale ist die Gruppenzugehörigkeit abzulesen. Die erste Ziffer bezeichnet den Jahrgang, bei der zweiten Ziffer sind die Journale mit den Zahlen 1, 2 und 3 von Professionellen geschrieben, während die Autor/-innen der Lernjournale mit den Zahlen 4, 5 und 6 Studierende sind. lj-1-1 gehört z. B. einer Professionellen des ersten Jahrgangs und lj-2-5 einer Studierenden des Zweiten.

Es gibt sehr große individuelle Unterschiede, was den Umfang der Äußerungen in den Lernjournalen angeht. Das längste Lernjournal hat 265 Seiten und 624 Äußerungen und das kürzeste 29 Seiten und 94 Äußerungen. Dabei ist das längste Lernjournal ungewöhnlich, denn der Mittelwert liegt bei 219 und das zweit längste Lernjournal hat mit 353 Äußerungen nur etwas mehr als die Hälfte.

Jahrgang	QINEB 1						QINEB 2					
Teilgruppe	Professionelle			Studierende			Professionelle			Studierende		
Lernjournal	1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	1-6	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	2-6
Seiten	123	141	265	101	105	46	43	116	110	110	34	29
Äußerungen	248	219	624	202	117	107	129	353	168	332	116	94
Teilgruppe	336			142			216			181		
Jahrgang	239						198					
Gesamt	219											

Tabelle 2: Umfang der Lernjournale

Vergleicht man die Anzahl der Seiten mit der Anzahl der Äußerungen, kann man erkennen, dass es zudem recht unterschiedliche Äußerungsdichten gibt. In Lernjournal lj-2-3 beispielsweise finden sich auf 110 Seiten 168 Äußerungen, während Lernjournal lj-2-4 mit derselben Anzahl an Seiten auf 332 Äußerungen kommt. Das heißt, dass die Autorin des zweiten Journals weit mehr auf eine Seite „gepackt“ hat. Die Äußerungsdichte kommt durch verschiedene Faktoren zustande. Ein Faktor ist die Länge bzw. Wortanzahl der Äußerungen, ein weiterer Faktor ist die Größe der Schrift und die Abstände zwischen den Äußerungen. In einigen Lernjournals kommt hinzu, dass Äußerungen auf einer Seite platziert werden, sodass eine schaubildartige Verteilung der Äußerungen auf der Seite entsteht. Bei Lernjournal lj-2-3, das über eine geringe Äußerungsdichte verfügt, ist dies über weite Strecken der Fall. Die Professionellen schreiben im Durchschnitt wesentlich mehr als die Studierenden. Aber auch dieses recht deutliche Ergebnis hat Ausnahmen. Das Lernjournal lj-2-4 bewegt sich mit 332 Äußerungen eher im Rahmen der Journale der Professionellen, während Lernjournal lj-1-2 vom Umfang her den Journalen der Studierenden ähnelt.

5.3.2 Die Gelegenheiten des Schreibens

Im nächsten Schritt möchte ich die Verteilung der Äußerungen über das Jahr des Schreibens hinweg untersuchen. Eine innere Gliederung erhalten die Lernjournale anhand der Gliederung des Studiengangs. Die Äußerungen beziehen sich deutlich auf dessen Phasen und Abschnitte. Daraus resultiert folgende Phasenaufteilung, die ich im Anschluss kurz erläutern werde.

1. Anfangsassessment (AA)
2. Erste Präsenzphase (1 Prae)
3. Erste Selbststudienphase (1 Sel)
4. Zweite Präsenzphase (2 Prae)
5. Zweite Selbststudienphase (2 Sel)
6. Dritte Präsenzphase (3 Prae)
7. Dritte Selbststudienphase (3 Sel)
8. Vierte Präsenzphase (4 Prae)
9. Vierte Selbststudienphase (4 Sel)
10. Schlussassessment (SA)

Der Einstieg erfolgte über ein Anfangsassessment, mithilfe dessen die Leitung des Studiengangs ebenso wie die Teilnehmenden sich für die Zusammenarbeit über das Jahr hinweg entscheiden konnten (AA) – die Studierenden haben in den beiden untersuchten Jahrgängen an diesem Assessment noch nicht teilgenommen. Der eigentliche Studiengang bestand aus vier dreitägigen Präsenzphasen in externen Bildungshäusern und Selbststudienphasen dazwischen. In den Präsenzphasen konnten die Teilnehmenden eine Didaktik selbstgesteuerten Lernens – von der Erstellung von Selbstlernarchitekturen über die Prozesssteuerung bis hin zur Lern-

beratung – selbst als Lernende erfahren. Sie konnten „neue Lernformen“ in Rollenspielen selbst anleiten oder sie in der Gruppe diskutieren (1-4 Prae). In den Selbststudienphasen bearbeiteten sie Studientexte in einer Online-Lernumgebung und konnten in Online-Foren diskutieren. In diesen Phasen sollte das in den jeweiligen Präsenzphasen Erfahrene theoretisch reflexiv und damit nochmals auf andere Weise begreifbar werden (1-4 Sel). Parallel zu den Präsenz- und Selbststudienphasen gab es ein Coaching mit externen Beraterinnen. Die Teilnehmer/-innen konnten die ihnen zustehenden Coachingstunden nach eigenem Ermessen und Absprache mit der Beraterin auf den Verlauf des Studiengangs verteilen. Bereits von Anfang an haben viele Professionelle Versuche gestartet, Selbstlernarchitekturen in ihre jeweilige Praxis zu implementieren. Gegen Ende des Studiengangs hatten dann alle Teilnehmenden ein Projekt durchzuführen und zu dokumentieren. Das Projekt und das Coaching bilden keine eigenen Phasen, da sich die Äußerungen hierzu zeitlich entgrenzt über den Verlauf hinweg verteilen. Den Abschluss bildete ein Assessment mit den Darstellungen der Projekte, das zugleich die Prüfung für die Vergabe eines Weiterbildungsdiploms war (SA).⁷

Zunächst lässt sich feststellen, dass alle Teilnehmenden das Lernjournal in den Präsenzphasen als dauernde Begleitung nutzen. In der Regel lässt sich der Verlauf der Veranstaltungen anhand der Lernjournaleninträge verfolgen. In den wenigen Fällen, in denen sich keine Äußerungen zu den Präsenzphasen finden, gibt es eine kurze „Selbstbeschimpfung“, weil man das Lernjournal vergessen habe. In den Selbststudienphasen ist die Zahl der Äußerungen weit geringer. In zwei Schritten möchte ich dieses Ergebnis differenzieren. Zunächst zeigt die folgende Tabelle 3 den prozentualen Anteil der Äußerungen in den jeweiligen Phasen an der Gesamtzahl der Äußerungen jeder Gruppe.

An der Spaltenübersicht der Tabelle 3 kann man sehen, dass die Menge der Äußerungen in den Präsenzphasen deutlich höher ist als in den Selbststudienphasen. Dieser Unterschied wird im Verlauf des Studiengangs allerdings geringer, die Autor/-innen schreiben in den späteren Präsenzphasen weniger als in den früheren und die Äußerungen in den Selbststudienphasen nehmen zu. Nach der vierten Präsenzphase brechen die Reflexionen jäh ab. Der größte Teil der Äußerungen in der letzten Selbststudienphase stammt von einer einzigen Professionellen im zweiten Jahrgang und auch die Äußerungen im Schlussassessment stammen von einer einzelnen Professionellen im zweiten Jahrgang, allerdings einer anderen.

Im Vergleich der Gruppen zeigt sich, dass die allgemeine Tendenz, in den Präsenzphasen mehr zu schreiben als in den Selbststudienphasen, bei den Studierenden stärker ausgeprägt ist, als bei den Professionellen. Betrachtet man die Summenwerte der Tabelle, scheint sich der Trend bei den Professionellen des ersten Jahrgangs sogar umzukehren. In den Selbststudienphasen wird etwas mehr geschrieben als in den Präsenzphasen. Diese Beobachtung ist aber voreilig, sie erzwingt eine andere Darstellungsweise und eine andere Bündelung der Lernjour-

7 Zum didaktischen Aufbau des Studiengangs vgl. Forneck/Robak/Wrana 2001a, 2001b; Forneck/Klingovsky/Robak/Wrana 2005

nale zu Gruppen. Die Verlaufsmuster werden schärfer sichtbar, wenn man ähnliche Verläufe zusammennimmt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	AA	1 Prae	1Sel	2 Prae	2 Sel	3 Prae	3 Sel	4 Prae	4 Sel	SA
PROF	1.1%	19.6 %	8.9%	20%	15.6 %	10.2 %	12.6 %	9.9%	3.3%	0.3%
STUD		29.1 %	5%	28.7 %	3%	17.6 %	0.1%	15.6 %		
QINEB 1	0.7%	22.5 %	8.3%	22.3 %	15.7 %	10.7 %	12.9 %	6.5%	0.5%	
QINEB 2	0.8%	23.6 %	6.5%	24.2 %	5.3%	15.4 %	2.1%	18.8 %	4.2%	0.5%
Summe	0.7%	23%	7.5%	23.1 %	11.1 %	12.8 %	8.2%	11.9 %	2.1%	0.2%

Tabelle 3: Häufigkeiten der Äußerungen in den Phasen des Studiengangs

Eine solche Gruppierung ist in Abbildung 4 dargestellt. Auf der y-Achse sind die Prozentwerte wie in Tabelle 3 eingetragen, auf der x-Achse die Phasen des Studiengangs. Es lassen sich zwei Gruppen bilden, wobei zwei Journale aus der Gruppenbildung herausfallen und einzeln eingetragen sind. Die dicke schwarze Linie markiert Gruppe 1. Zu ihr gehören fast alle Studierenden (außer Lernjournal lj-2-4) sowie zwei Professionelle (lj-2-1 und lj-2-3) aus dem zweiten Jahrgang. Sie ist die größte Gruppe und sie weist die Verteilung auf, die die Gesamtmittelwerte in der Tabelle am deutlichsten prägt: Der Schwerpunkt des Schreibens liegt in den Präsenzphasen und das Schreiben lässt im Verlauf des Studiengangs deutlich nach.

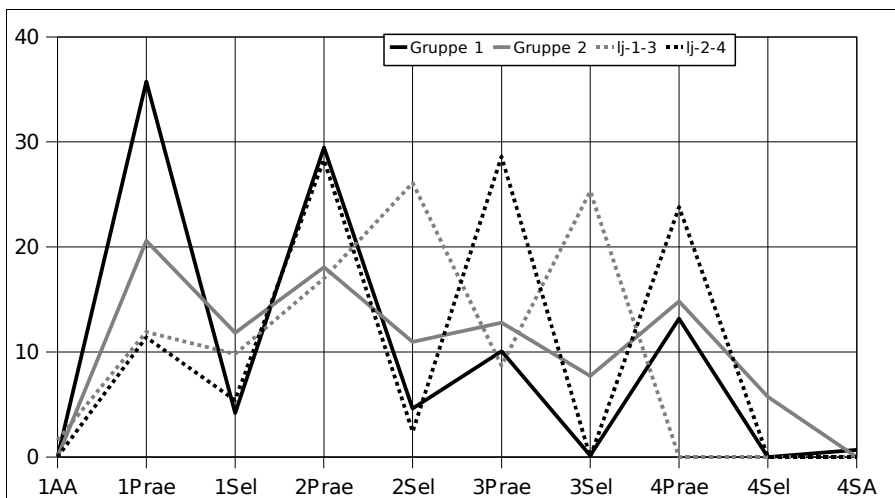


Abbildung 4: Verteilung der Schreibhäufigkeiten

Die jeweiligen Werte in den Selbststudienphasen kommen durch hohe Werte einzelner Journale zustande, was aber je Journal nur in einer einzigen Selbststudienphase „passiert“ ist. Das schwarz gestrichelt gezeichnete Lernjournal lj-2-4 könnte man, was die Verteilung auf Präsenz- und Selbststudienphasen angeht, zu dieser Gruppe zählen. Es zeigt aber nicht das deutliche Abnehmen der Äußerungszahl wie die Journale der Gruppe 1. In der ersten Präsenzphase ist die Menge der Reflexionen im Verhältnis sogar niedriger. Die mit einer dicken grauen Linie markierte Gruppe 2 umfasst drei Journale von Professionellen, zwei davon aus dem ersten Jahrgang (lj-1-1, lj-1-2, lj-2-2). Hier ist die Differenz zwischen Selbststudienphasen und Präsenzphasen sehr viel geringer, es gibt eine über den Gesamtverlauf ausgeglichene Verteilung. Aber nur bei einem einzigen Lernjournal kehrt sich dieser Trend um. Es handelt sich um das in grauer Strichlinie notierte Lernjournal lj-1-3. Die Zacken der Kurve weisen eine umgekehrte Ausprägung auf. In den Selbststudienphasen schreibt diese Autorin mehr als 60% ihrer Äußerungen.

Wann also wird das Lernjournal zur Hand genommen? Die Ergebnisse der Verlaufsmuster der Häufigkeiten lassen erste vorsichtige Schlüsse zu. Für fast alle Lernenden bilden die Phasen des Studiengangs, in denen die Gruppe zusammen ist, den Schwerpunkt des Schreibens. Das mag unmittelbar einleuchten, ist doch mit der Präsenzphase auch eine besondere „Präsenz“ des Studiengangs verbunden. Rechnet man aber den Gesamtaufwand, dann dürften die Teilnehmenden des Studiengangs mit Studientexten und Projektarbeiten in den Zwischenzeiten keinen geringeren zeitlichen Aufwand gehabt haben. Es wäre auch denkbar gewesen, dass das Lernjournal zu einer alltäglichen Begleitung wird, aber dies ist nur in einem der Lernjournale passiert. In drei weiteren Lernjournalen findet sich immerhin ein nennenswerter Anteil an Reflexionen in den Selbststudienphasen. Diese vier Lernjournale sind alle von Professionellen. Hier könnte die alltägliche Praxis des Lehrens mit dem Lernen im Studiengang eine engere Verbindung eingehen als bei den Studierenden, bei denen sich zwischen den Präsenzphasen ein Studienalltag erstreckt, in dem Verschiedenes zum Thema wird und sich so der Alltag weniger mit den Inhalten des Studiengangs verbindet.

Zugleich zeigt sich ein Phänomen in dieser diskursiven Praxis, das noch öfter auftauchen wird. Es gibt ein „Mittelfeld“ von Schreibenden, die die Praxis in einer bestimmten Dimension relativ ähnlich ausgestalten, und es gibt besondere Lernjournale, die sich in der einen oder anderen Weise von der übrigen Praxis unterscheiden. Lernjournal lj-2-4 ist so ein Lernjournal, das in Umfang und Verteilung wenig Ähnlichkeiten mit den Journalen der anderen Studierenden hat und Lernjournal lj-1-3 fällt in jeder Hinsicht ganz aus dem Rahmen der übrigen diskursiven Praxis.

5.4 Die Streuung der Themen

Worüber schreiben die Lernenden im Verlauf des Jahres, in dem sie das Lernjournal begleitet? Ich möchte zunächst einen Einblick in die Gesamtverteilung der Themen geben. Sie gliedern sich in eine Reihe von thematischen Strängen (zur Erstellung Kapitel 5.2.4). Die Themenstränge sind zu Themenfamilien gruppiert und die Abbildung 5 zeigt die Verteilung der Äußerungen auf diese Themenfamilien. Die ersten vier Familien beziehen sich auf Aspekte des Studiengangs und die Ereignisse in diesem, die beiden Folgenden, *Didaktik* und *Lernen* beziehen sich auf den Diskurs über die Lerngegenstände des Studiengangs. Die letzten drei Familien schließlich sind Äußerungen zur *Professionalität*, zum durchgeführten *Projekt* sowie *Selbstthematizationen*. Es handelt sich also um allgemeinere und zugleich persönlichere Themen. Die zuletzt genannten Themen nehmen insgesamt nicht einmal 30% des diskursiven Raumes ein. Knapp die Hälfte entfällt auf den Studiengang und seine Ereignisse und knapp über 30% entfallen auf das didaktisch-methodische Thema.

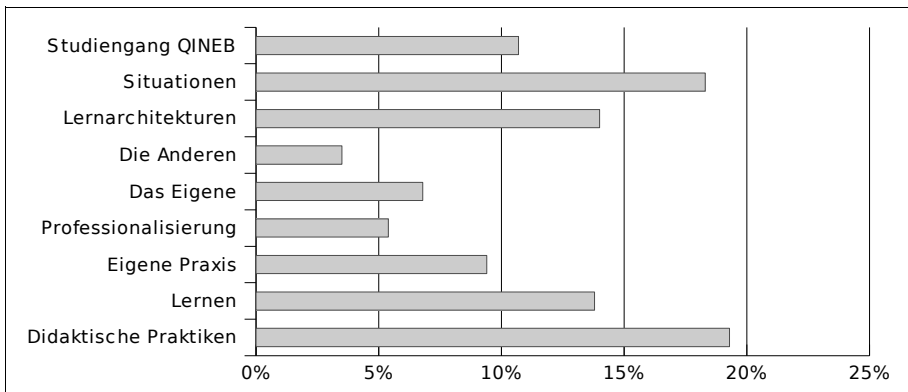


Abbildung 5: Themenfamilien

5.4.1 Über den Studiengang schreiben

Einen großen Raum nehmen in den Lernjournalen Äußerungen über den Studiengang, seine Elemente und seine Phasen ein. Zu diesem Bereich gehören drei Themenfamilien, wie die Tabelle 4 zeigt.

Die Familie *Situationen* wird aus Themensträngen gebildet, die sich unmittelbar auf konkrete Situationen und Ereignisse des Studiengangs beziehen. Diese Themenstränge werden nicht in die Analysen eingehen, weil ihr Verständnis in der Regel sehr viel Kontextwissen impliziert, um überhaupt interpretierbar zu werden. Diese Themen sind im Verhältnis zu anderen Themen relativ gleichmäßig verteilt. Zwar widmen einige nur 15% ihrer Äußerungen den konkreten Situationen, wäh-

	Stränge der Themenfamilie QINEB						Situationen	Lernarchitekturen	Alle Äußerungen
	Allgemein	KursTN	Abschluss-reflex	Methoden-reflexion	Kontexte	Summe QINEB			
lj-1-1	2.4% (6)	1.6% (4)	1.6% (4)	1.2% (3)	3.2% (8)	8.9% (22)	27.4% (68)	12.9% (32)	248
lj-1-2	0.9% (2)	4.6% (10)	0.5% (1)	4.6% (10)	0.5% (1)	10.5% (23)	22.8% (50)	21.5% (47)	219
lj-1-3	1.4% (9)	1.6% (18)	1% (6)	2.7% (17)	1.4% (9)	7.4% (46)	27.9% (174)	6.4% (40)	624
lj-1-4	0.5% (1)	3% (6)	2% (4)	5.5% (11)	1% (2)	11.9% (24)	21.8% (44)	21.3% (43)	202
lj-1-5		2.6% (3)	1.7% (2)	13.7% (16)	0.9% (1)	17.1% (20)	15.4% (18)	24.8% (29)	117
lj-1-6	0.9% (1)	3.7% (4)	4.7% (5)			9.3% (10)	18.7% (20)	16.8% (18)	107
lj-2-1		3.9% (5)		1.6% (2)		4.7% (6)	14% (18)	18.6% (24)	129
lj-2-2	2% (7)	1.4% (5)	0.3% (1)	0.6% (2)	1.7% (6)	5.7% (20)	21.8% (77)	12.7% (45)	353
lj-2-3	2.4% (4)		1.2% (2)	6% (10)	0.6% (1)	8.9% (15)	15.5% (26)	13.7% (23)	168
lj-2-4	1.5% (5)	0.9% (3)	1.2% (4)	4.2% (14)	0.6% (2)	8.1% (27)	18.7% (62)	14.5% (48)	332
lj-2-5	0.9% (1)	1.7% (2)		1.7% (2)	0.9% (1)	5.2% (6)	19.8% (23)	20.7% (24)	116
lj-2-6			2.1% (2)			2.1% (2)	35.1% (33)	16% (15)	94
PROF	1.6% (28)	2% (34)	0.8% (14)	2.4% (44)	1.4% (25)	7.6% (132)	23.7% (413)	12.1% (211)	1741
STUD	0.8% (8)	1.9% (18)	1.8% (17)	4.5% (43)	0.6% (6)	9.2% (89)	20.7% (200)	18.3% (177)	968
QINEB 1	1.3% (19)	2.4% (37)	1.5% (22)	3.8% (57)	1.4% (21)	9.6% (145)	24.7% (374)	13.8% (209)	1517
QINEB 2	1.4% (17)	1.3% (15)	0.8% (9)	2.5% (30)	0.8% (10)	6.4% (76)	20.1% (239)	15% (179)	1192
Summe	1.3% (36)	1.9% (52)	1.1% (31)	3.2% (87)	1.1% (31)	8.2% (221)	22.6% (613)	14.3% (388)	2709

Legende 1. Quartil 2. Quartil 3. Quartil 4. Quartil

Die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf den Anteil der Äußerungen an der Gesamtzahl eines Lernjournals
Bei den Summenwerten ist zu beachten, dass Äußerungen zu mehreren Themensträngen innerhalb der Familie zugeordnet sein könnten

Tabelle 4: Themenfamilien, die den Studiengang betreffen

rend andere bis zu 35% investieren. Aber nirgends spielen konkrete Situationen eine ganz geringe Rolle.

Eine zweite Themenfamilie bezieht sich ebenfalls auf den Studiengang, aber in einer mehr abstrakten, reflexiveren Art und Weise. Dazu gehören Reflexionen über die *eigene Rolle als Kursteilnehmerin* und die *Kontexte der Träger des Studiengangs*, der Themenstrang *Methodenreflexion*, in dem die Gestaltung des Studiengangs durch die Leitung thematisiert wird, Äußerungen, in denen in *Abschlussreflexionen* einzelne Kursphasen eingeschätzt werden, sowie Äußerungen über den *Studiengang „QINEB“ im Allgemeinen*, die über das ganze Korpus verstreut sind. Die Verteilung der Themenstränge dieser Familie ist in Tabelle 4 gesondert aufgeführt. Während die Stränge etwa gleich große Anteile haben, ist die Verteilung des „Schreibens über QINEB“ auffällig. Dem Thema wird im ersten Jahrgang, vor allem unter den Studierenden weit mehr Raum gewidmet als im zweiten Jahrgang. Die Unterschiede sind vor allem im Themenstrang *Methodenreflexion* zu finden. Dies ist als starker Hinweis darauf zu werten, dass es gemeinsame Thematisierungen von Gruppen, die über eine erhöhte Binnenkommunikation verfügen gibt, auch wenn das Journal selbst nicht Teil der Kommunikationen ist.⁸

⁸ An dieser Stelle muss eine grundsätzliche Bemerkung zu Lernjournal lj-1-3 gemacht werden, denn durch die Entscheidung, nicht die absolute Zahl der Äußerungen, sondern deren prozentualen Anteil an der Länge des jeweiligen Lernjournals als Äußerungsmenge zu wählen, gibt es bei diesem Lernjournal ein Missverhältnis. Zwar gilt, dass sich in lj-1-3 nur 2,6% aller Äußerungen zu diesem Thema finden, aber da das Journal mehr als sechsmal so viele Äußerungen hat, wie etwa lj-2-6 ergibt dieselbe Prozentzahl bei lj-1-3 eine beachtliche Menge an Äußerungen und damit einen diskursanalytisch relevanten Teil des Themenstranges, während die Zahl der Äußerungen bei lj-2-6 zu vernachlässigen ist. Dies ist der Grund, warum Lernjournal lj-1-3 in der quantitativen Übersicht über die Themenverteilung oft nicht zu den für einen Strang herausragenden Journalen gehört, während es in den qualitativen Analysen des

Zur dritten Familie *Lernarchitekturen* gehören Themenstränge, in denen die Teilnehmenden eigene Lernerfahrungen im Rahmen von exemplarischen Lernarchitekturen thematisieren, die im Laufe des Studiengangs durchgeführt worden sind. Mit diesem Lernen war eine doppelte Einstellung intendiert. Die Professionellen und Studierenden machten „am eigenen Leib“ Erfahrungen mit Lernarchitekturen und Formen selbstgesteuerten Lernens. Das Reflexivwerden dieser Erfahrungen sollte wiederum die Grundlage für ihre Professionalisierung als Lernberater/-innen bzw. als „Lernarchitekten“ werden. Die Teilnehmenden waren also aufgerufen, sich als doppeltes Subjekt zu konstituieren, d. h. zugleich unmittelbar zu Lernen und sich selbst bei diesem Lernen zu beobachten. Sie waren zugleich als (zukünftige) Lehrende bzw. Lernberatende und als Lernende in Lernarchitekturen mit einem konkreten Thema (z. B. Deutsche Geschichte, Akustik, Verbrennungslehre etc.) angesprochen. Sich die Äußerungen der Familie „Lernarchitekturen“ vorzunehmen, wäre sehr spannend, bildet aber aufgrund dieser „doppelten Einstellung“ der Subjekte eine ganz eigene Forschungsproblematik, ich habe sie daher aus der Analyse ausgeklammert. Auffällig an der Verteilung ist, dass diejenigen Autorinnen, die am meisten über konkrete Situationen geschrieben haben (lj-1-1, lj-1-3, lj-2-6) über die Selbstlernarchitekturen nur wenig schrieben.

5.4.2 Über die Anderen schreiben

In etwa 10% aller Äußerungen schreiben die Teilnehmer/-innen über andere Kursteilnehmer/-innen. Dazu gehört ein Themenstrang mit 26 Äußerungen über die *Handlungsfelder* und ein Strang mit 33 Äußerungen über die *Projektarbeiten* der anderen Teilnehmer/-innen. Es handelt sich bei diesen beiden Strängen wahrscheinlich um Mitschriften bei Vorstellungen oder Projektpräsentationen, sie sind in der Regel stichwortartig und deskriptiv gehalten. Zwei weitere Themenstränge haben einen anderen Charakter, in acht Äußerungen wird über die *Befindlichkeiten* der anderen spekuliert und in 24 Äußerungen werden deren *Handlungsweisen* kommentiert. Dabei werden oft Verwunderung oder Unverständnis für das Verhalten der Anderen bekundet. Ein Beispiel soll einen solchen Kommentar verdeutlichen. Es stammt aus einer Reihe loser Notizen im Rahmen einer Diskussion, zu der offensichtlich mehrere Teilnehmer/-innen etwas beigetragen haben:

[/...Initialen einer Professionellen...] ist (noch) total verstrickt in die alte Didaktik. Sie versucht, das Neue zu integrieren. Klar! / (lj-2-4: 37)⁹

nächsten Kapitels oft wieder hinzu gezogen wird.

- 9 Eine Anmerkung zu den Zitaten: Der Beleg enthält den Code des Lernjournals wie oben ausgeführt. Das Zitat selbst ist in zwei Schrägstriche als Ausdrucksklammern eingeschlossen. Eckige Klammern enthalten immer Anmerkungen meinerseits, etwa Auslassungen bei namentlich genannten Personen, Bemerkungen über nicht lesbare Stellen oder Ähnliches. Geschweifte Klammern beziehen sich auf grafisch notierte Aufzählungen. Ein Abschnitt wie Lernberatung {methodische, personale} bedeutet beispielsweise, dass nach dem Wort Lernberatung die geschriebene Zeile sich in zwei Zeilen aufspaltet, in denen die beiden Aspekte untereinander geschrieben sind. Alle übrigen Zeichen wie Anführungszeichen, runde Klammern etc. sind Teile des von den Studierenden geschriebenen Textes. Wenn die paratex-

Die Äußerung enthält ein Urteil über den Lernprozess einer anderen Teilnehmerin. Meist handelt es sich um situative und flüchtige Bemerkungen, in denen die Anderen als Andere thematisch werden. Sie werden beobachtet, eingeschätzt, sind „von Interesse“. Aber diese Praxis, die anderen zu beobachten und dies im Journal zu notieren, findet sich bis auf wenige Ausnahmen nur in fünf von zwölf Lernjournalen. Die notizenhaften Berichte von den Projekten und beruflichen Tätigkeiten anderer finden sich nur bei den Professionellen (Ausnahme lj-2-4). Für die Studierenden scheint die Beruflichkeit der Anderen nicht von großer Bedeutung.

Den weitaus größten Teil der Äußerungen in der Familie *Die Anderen* nehmen zwei Themenstränge ein, in denen es weniger um die anderen Teilnehmer/-innen als Andere geht, als um die Art der Beziehungen zu ihnen. Ein Strang mit 59 Äußerungen besteht aus kurzen Notizen, wann wo mit wem und zu welchem Thema eine Kommunikation stattgefunden hat. Sie finden sich allerdings fast ausschließlich in Lernjournal lj-1-3 und bilden eine Spezifik in dessen Reflexionen. Den größten Raum nimmt eine letzte Gruppe von Äußerungen ein, die die Dynamik der Gruppe und ihre *Sozialität* zum Thema haben. Hier finden sich 100 Äußerungen. Oft geht es um Kleingruppen, die ihm Rahmen des Studiengangs gebildet werden. Es geht um das eigene Wohlbefinden (oder Nicht-Wohlbefinden) in ihnen oder um die Art ihrer Gestaltung durch die Gruppe. Oft geht es auch um die Gruppe, die den Studiengang besucht als Ganze, dann wird das „Gruppengefühl“ oder der gemeinsame Diskussionsstil problematisch. In einer Reihe von Äußerungen wird das Geschlechterverhältnis thematisiert.

Es lassen sich also im Ganzen zwei Gruppen von Thematisierungen der Anderen feststellen. Die Problematisierung der Anderen als Andere wird nur von einem kleinen Teil betrieben und ist eher Zeugnis flüchtiger Bemerkungen als tiefgehender Auseinandersetzungen. Anders verhält es sich mit dem Thema der Beziehungen zu den Anderen und der Sozialität der Gruppe. Alle Teilnehmenden widmen diesen Problemen einen gewissen Raum in ihrem Lernjournal.

5.4.3 Über die Didaktik und über das Lernen schreiben

Einen sehr großen Raum in den Lernjournalen nehmen zwei weitere Themenfamilien ein. Die erste Familie *Didaktische Praktiken* umfasst eine Vielzahl von Äußerungen, die einen Diskurs über didaktisch-methodische Gegenstände und Handlungsweisen entfalten. Die zweite Familie *Lernen* umfasst Äußerungen, die sich auf das Lernen im Allgemeinen beziehen. Es handelt sich um theoretische Aussagen mit teils wissenschaftlichem, teils alltagstheoretischem Status. Sie stehen ebenfalls im Kontext der Didaktik selbstgesteuerten Lernens. Die Äußerungen, die zu den beiden Familien gehören, beziehen sich auf den Gegenstand des Studiengangs, sie

tuellen Merkmale eines Zitats von Bedeutung sind, habe ich die Äußerung als gescannte Abbildung beigelegt. Rechtschreibfehler wurden, wo es der Lesbarkeit dient, unkommentiert berichtigt. Ohnehin schreiben die Wenigsten alle Buchstaben eines Wortes auf. Grammatische und semantische „Fehler“ und Sonderlichkeiten wurden aber immer beibehalten.

widmen sich der „Sache“. Und diese „Sache“ nimmt in den Lernjournalen einen großen Raum ein. Ein Diskurs über die Lerngegenstände zu führen, bedeutet in gewissem Sinn, das Gelernte zu dokumentieren. In dieser These liegt aber eine Reihe von Fallstricken, die ich im Rahmen des Kapitels über die Problematisierungen diskutieren werde (Kapitel 6.3).

Die Thematisierung des Lernens schwankt bei den einzelnen Lernjournalen zwischen 10% und 20% aller Äußerungen. Wenn sie auftaucht, dann meist gehäuft. Es sind bei einigen die ersten beiden Präsenzphasen und bei anderen die erste Selbststudienphase, in der sehr viel über das Lernen geredet wird. Es handelt sich dabei um Phasen, in denen das „Lernen“ schwerpunktmäßig Gegenstand des Studiengangs war. Dies gilt ähnlich für die Themenfamilie *Didaktische Praktiken*. Sie nimmt zwischen 20% und 30% Prozent aller Äußerungen ein und ist in den Teilgruppen fast gleich häufig. Interessant ist, dass die, die am meisten über das Lernen schreiben, keineswegs dieselben sind, wie die, die besonders viel über die Didaktik schreiben. Im zweiten Jahrgang verhält es sich sogar komplementär, die Autor/-innen scheinen ihre Schwerpunkte zu haben. Die beiden Themenfamilien zusammen – die Sache, die im Studiengang verhandelt wird – nimmt in den Lernjournalen also mindestens ein Drittel des diskursiven Raumes ein, in den Lernjournalen lj-1-4, lj-2-1 und lj-2-2 fast die Hälfte.

5.4.4 Über Berufspraxis und Professionalität schreiben

In 3,8% aller Äußerungen wird das berufliche Handeln in einem allgemeineren Sinn als „Professionalität“ in den Lernjournalen thematisiert. In zwei Strängen, nämlich *Berufsaussichten* und *Finanzierung und Marketing* beschäftigen sich die Autor/-innen mit den Perspektiven, die aus dem Besuch des Studiengangs erwachsen. Aber es gibt hierzu nur wenige Notizen. Die meisten Äußerungen des Strangs Berufsaussichten stammen aus dem Lernjournal lj-1-3, in den anderen Lernjournalen bleibt das Thema am Rand.

In den Themensträngen Theorie-Praxis, Kompetenzen, Haltungen von Professionellen und Handeln von Professionellen schreiben die meisten Autor/-innen in einer allgemeinen Weise über die professionelle Tätigkeit, während das Thema bei einigen eine mehr auf sich selbst bezogene Form annimmt. Aber die Äußerungen sind ungleich verteilt. Viele thematisieren die Berufspraxis gar nicht, oft sind nur ein oder zwei Äußerungen pro Lernjournal zu finden. Selbst wenn man die letzten vier Stränge, in denen Professionalität im engeren Sinn thematisiert wird, zusammenzählt, lässt sich schwerlich behaupten, dass das Thema bei den meisten über „gelegentliche Bemerkungen“ hinaus kommt. Einige Schwerpunkte finden sich in Lernjournal lj-1-3, wo Berufsaussichten diskutiert werden. In den Lernjournalen lj-2-2, lj-2-3 und lj-2-4 nimmt das Thema Professionalität eine breitere Bedeutung ein.

Die zweite Themenfamilie in diesem Bereich sind die Reflexionen zur Implementierung der Didaktik selbstgesteuerten Lernens in die eigene Leitungs- und Berufs-

praxis. Wie bereits erwähnt, hatten alle Professionellen die Aufgabe, zum Ende des Studiengangs ein Praxisprojekt zu entwickeln, durchzuführen und zu dokumentieren. Die Studierenden hatten die Aufgabe, das Projekt wissenschaftlich zu beobachten und auszuwerten, einige waren allerdings auch in die didaktische Gestaltung und Vorbereitung involviert. Von den insgesamt 305 Äußerungen sind 123 *Arbeitsnotizen*, oft handelt es sich um Schaubilder oder „brainstormartige“ Stichwortsammlungen. Weitere 50 Äußerungen betreffen den Austausch der *Tandempartner/-innen*. Es sind meist kurze Notizen über Treffen und Verabredungen. Hin und wieder wird die Zusammenarbeit kritisch eingeschätzt. Bei den verbleibenden 139 *Reflexionen* handelt es sich entweder um Bemerkungen im Rahmen der Vorbereitungen oder um Notizen im Rahmen der Projektdurchführung.

Aber die eigene Praxis wird nur bei einem kleinen Teil in einem nennenswerten Umfang thematisch, nämlich nur bei vier Professionellen und einer Studentin. In dem Lernjournal der Studentin finden sich aber fast nur Äußerungen mit *Arbeitsnotizen* und über die *Tandempartner*, nicht aber inhaltliche *Reflexionen*. Der Vergleich zeigt, dass diejenigen, die das Thema überhaupt auf den Tisch bringen, dies nicht erst während der Projektphase tun. Sie berichten von Anfang an von kleinen Implementierungsversuchen oder diskutieren die Übertragungsmöglichkeiten. Sie berichten von ihrer Kurspraxis auch dann, wenn diese gar nichts mit selbstgesteuertem Lernen zu tun hat.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Studierenden, obwohl sie in die Konzeption des Projekts involviert waren, dieses nicht thematisieren. Des Weiteren fehlen Äußerungen zum Projekt bei zwei Professionellen des zweiten Jahrgangs. Vielleicht ist der Grund dafür, dass sie das Thema nicht so sehr beschäftigt hat? Aber was soll das heißen „es hat einen beschäftigt“? Findet nur das Eingang ins Lernjournal, was „einen beschäftigt“? Oder anders formuliert: Wird etwas zum Gegenstand einer Problematisierung, wenn es zu einem Problem geworden ist? Die Frage wäre also, was für die Einzelnen zum Problem wird und warum? Dieser Frage werde ich im Abschnitt „Spuren der Professionalisierung“ nachgehen.

5.4.5 Über sich selbst schreiben

In 12,6% aller Äußerungen thematisieren die Autor/-innen der Lernjournale sich selbst, wie die Verteilung der Themenstränge in Tabelle 5 zeigt. Sie verleihen dabei ihrer *Befindlichkeit* Ausdruck, sie bringen *eigene Themen* in das Geschehen ein und berichten von *eigenen Vorhaben*. Sie schätzen ihre *Kompetenzen* ein und reflektieren ihre *Lernpraktiken*, d. h. die Weise, in der sie das zu Lernende und weitere Aufgaben angehen, indem sie sich selbst beobachten. Sie machen ihren *eigenen Lernprozess* zum Thema ihrer Äußerungen und reflektieren schließlich ihr *Schreiben ins Lernjournal*.

Es handelt sich bei den Selbstthematisierungen um eine Praxis, die recht ungleich verteilt ist. Während manche sich in 26% aller Äußerungen zum Thema machen,

sind bei anderen nur 5% aller Äußerungen dieser Themenfamilie gewidmet. Die Aufteilung in Quartile in der Tabelle zeigt, dass die Teilnehmer/-innen aus dem zweiten Jahrgang dabei die größten Anteile haben. Reflexivität, die sich auf sich selbst bezieht, scheint keineswegs selbstverständlich, sondern ein seltenes Phänomen zu sein. Diese Problematik wird in den Kapiteln 6.5 und 7 qualitativ weiter verfolgt.

	Befindlichkeit	Themen	Vorhaben	Kompetenzen	Lernpraktiken	Lernprozess	Lernjournale	Summe	Alle Äußerungen
lj-1-1	1.2% (3)		1.2% (3)		1.2% (3)	0.8% (2)	0.8% (2)	5.2% (13)	248
lj-1-2	0.5% (1)	2.3% (5)	0.9% (2)	0.5% (1)	4.6% (10)		0.5% (1)	9.1% (20)	219
lj-1-3	0.5% (3)	0.2% (1)	0.8% (5)	0.6% (4)	2.9% (18)	3.4% (21)	1.3% (8)	9.6% (60)	624
lj-1-4	1.5% (3)			0.5% (1)	1.5% (3)		2% (4)	5% (10)	202
lj-1-5	5.1% (6)				1.7% (2)		0.9% (1)	7.7% (9)	117
lj-1-6	2.8% (3)	0.9% (1)	0.9% (1)	0.9% (1)	4.7% (5)	0.9% (1)	0.9% (1)	12.1% (13)	107
lj-2-1	7% (9)			2.3% (3)	7.8% (10)	7.8% (10)	4.7% (6)	26.4% (34)	129
lj-2-2	1.4% (5)	1.1% (4)			5.7% (20)	3.4% (12)	0.6% (2)	11.6% (41)	353
lj-2-3	3.6% (6)	0.6% (1)	3% (5)	1.8% (3)	14.3% (24)	2.4% (4)	3% (5)	25.6% (43)	168
lj-2-4	0.9% (3)	0.6% (2)	0.6% (2)	4.5% (15)	3.9% (13)	6.6% (22)	1.5% (5)	17.5% (58)	332
lj-2-5	0.9% (1)	0.9% (1)	1.7% (2)		7.8% (9)	4.3% (5)	2.6% (3)	17.2% (20)	116
lj-2-6	2.1% (2)		1.1% (1)		7.4% (7)	3.2% (3)	6.4% (6)	20.2% (19)	94
PROF	1.6% (2)	0.6% (11)	0.9% (15)	0.6% (11)	4.9% (85)	2.8% (49)	1.4% (24)	12.1% (211)	1741
STUD	1.9% (18)	0.4% (4)	0.6% (6)	1.8% (17)	4% (39)	2.3% (22)	2.1% (20)	13.3% (129)	968
QINEB 1	1.3% (19)	0.5% (7)	0.7% (11)	0.5% (7)	2.7% (41)	1.9% (24)	1.1% (17)	8.2% (125)	1517
QINEB 2	2.2% (26)	0.7% (8)	0.8% (10)	1.8% (21)	7% (83)	3.9% (47)	2.3% (27)	18.4% (215)	1192
Summe	1.7% (45)	0.6% (15)	0.8% (21)	1% (28)	4.6% (124)	3% (80)	1.6% (44)	12.6% (340)	2709

Legende	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil	4. Quartil
---------	------------	------------	------------	------------

Die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf den Anteil der Äußerungen an der Gesamtzahl eines Lernjournals
Bei den Summenwerten ist zu beachten, dass Äußerungen zu mehreren Themensträngen innerhalb der Familie zugeordnet sein könnten

Tabelle 5: Über sich selbst schreiben

5.4.6 Fazit: Die Streuung der Themen

Es gibt Themen, die relativ gleichmäßig zur Sprache gebracht werden, während das Ausmaß der Thematisierung bei anderen stark differiert. Die Abbildung 6 zeigt für jedes Lernjournal ein thematisches Muster mit der quantitativen Stärke jeder Themenfamilie, wobei die aufgrund der Mehrfachcodierungen erhöhte Summe aus Darstellungsgründen wieder auf 100% bezogen worden ist. So werden die Verteilungsprinzipien der Themen in den Lernjournalen vergleichend deutlich. Es zeigt sich, dass die größeren Themenfamilien wie die *Situationen* und *Lernarchitekturen*, die *didaktischen Praktiken* und das *Lernen* von allen mehr oder weniger stark bedient werden. Schwankungen von deutlicherem Ausmaß kommen bei den kleinen Themen vor. So spielen die Anderen in Lernjournal lj-1-3 eine überragende Rolle, während sie anderswo in geringerem Maß und bei einigen gar nicht vorkommen. Auch die allgemeinen Thematisierungen des Studiengangs treten mal mehr und mal weniger häufig auf. Am deutlichsten sind die Differenzen aber bei den Themensträngen *Professionalität*, *Projekt* und *Selbstthematisierungen*.

Während die Professionellen des ersten Jahrgangs dem Projekt sehr viel Raum und sich selbst und der Professionalisierung sehr wenig Raum geben, verhält es sich bei den Professionellen des zweiten Jahrgangs differenzierter: Das Thematisierungsmuster des Lernjournals lj-2-2 ähnelt stark denen des ersten Jahrgangs, während die anderen beiden das Projekt nicht thematisieren. Das Lernjournal lj-2-1 setzt

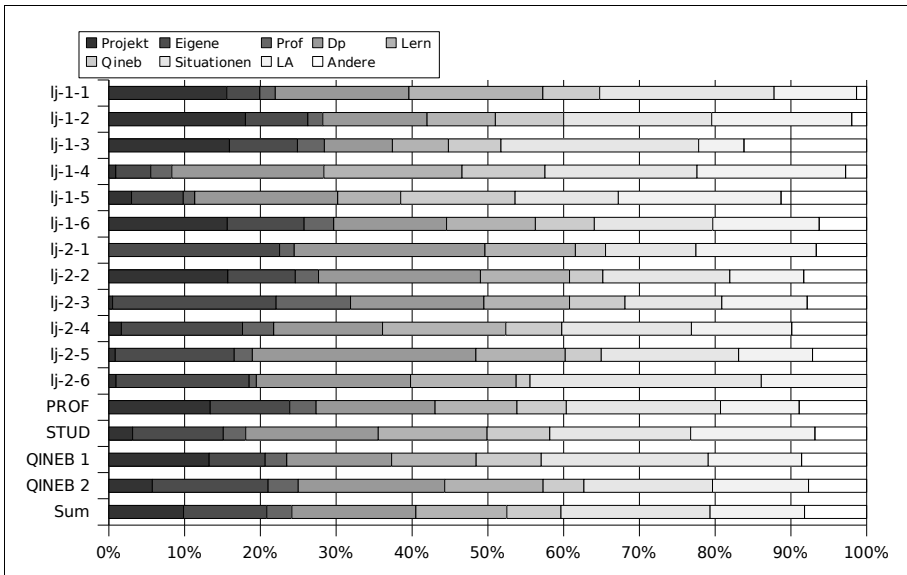


Abbildung 6: Die Streuung der Themen

ganz auf die Selbstthematisierung, während das Lernjournal lj-2-3 die Thematisierung des Selbst, und zwar vor allem die Reflexion des eigenen Handelns mit einer breiten Thematisierung von Professionalität kombiniert. Die Frage, warum in diesen beiden Journals von Professionellen das Projekt nicht thematisiert wird, könnte so eine erstaunliche Antwort erhalten: Es handelt sich offenbar um eine thematische Wahl. In den beiden Journals lj-2-1 und lj-2-3 finden die Problematisierungsprozesse an anderen Themen statt, sie wählen eine andere Problematisierungsebene. In besonderem Maß gilt das für Lernjournal lj-2-3, denn in noch größerem Umfang als in den anderen Lernjournals das Projekt wird hier das professionelle Handeln und die professionelle Haltung thematisiert. Bei den Studierenden ist der Unterschied zwischen den beiden Jahrgängen noch deutlicher, die Selbstthematisierungen spielen im zweiten Jahrgang eine sehr viel größere Rolle, die Studierenden des ersten Jahrgangs schreiben mehr über „QINEB“ als über sich selbst.

6 Der Prozess der Problematisierung

In diesem Kapitel möchte ich einzelne Themenstränge herausgreifen und an ihnen bestimmte Aspekte reflexiver Praxis zeigen. Den Einstieg bilden einige Selbstaussagen der Autor/-innen der Lernjournale über ihre Weise, das Journal zu führen. Im nächsten Abschnitt steht eine zentrale Praktik des Problematisierens im Mittelpunkt, nämlich die Kombinatorik der Themen und die Form ihrer Individualisierung in den Lernjournalen. Im dritten Abschnitt geht es um den didaktisch-methodischen Diskurs in den Lernjournalen und um die Frage, was es heißt, einen Diskurs zu „lernen“. Im vierten Abschnitt werde ich nach den Spuren des „wirklichen Professionalisierungsprozesses“ in den Lernjournalen suchen, um schließlich im fünften Abschnitt zu zeigen, wie unterschiedlich die Praktiken sind, durch die das eigene Selbst in die Sprache kommt.

6.1 Die Reflexion der Reflexion

An einigen Stellen explizieren die Autor/-innen ihr eigenes Schreiben ins Lernjournal. Diese „Reflexion der Reflexion“ möchte ich als erstes rekonstruieren. Ich beginne mit Äußerungen aus lj-1-3, die sich durch eine besondere sprachliche Collagetechnik auszeichnen:

A /Ein schönes Buch beschreibe ich ungern, besonders wenn ich das Gefühl habe, es fehlt etwas vom Start her. Dazu noch die unpassende schwarze Farbe auf blauen Kästchen. Das Papier ist schön glatt./ (lj-1-3: 6)

Offenbar fühlt sich die Probandin gestört. Verweist diese Äußerung auf Widerstände? Die Zusammenhänge bleiben unbestimmt. Zudem ist die Passage vielstimmig, sie enthält drei Äußerungsfragmente mit negativer Konnotation („beschreibe ich ungern“, „es fehlt etwas vom Start her“, „unpassende schwarze Farbe“) und zwei Äußerungsfragmente mit positiver Konnotation („Ein schönes Buch“ und „das Papier ist schön glatt“). Diese Fragmente folgen abwechselnd aufeinander, die Negativen sind in die Positiven eingefasst. Handelt es sich tatsächlich darum, dass die Autorin hier etwas zum Ausdruck bringt? Es scheint sich vielmehr um ein assoziatives Schreiben zu handeln, das den Gedankenstrom nutzt, indem es ihn modelliert. Gefühlsfetzen treten im Akt des Schreibens zusammen und in diesem Zusammenkommen entsteht etwas im Ungefähren. Das Schreiben ist die Klippe, an der

dieser Strom bricht und neue Wirklichkeiten formt. An einer anderen Stelle beschreibt die Autorin diese Technik der vorträglich-nachträglichen Rekombination.

B /Während einer Beobachtung kann ich nicht schreiben, zumindest keine ganzen Sätze. Beim Gedanken festhalten schriftlich hinterher gehe ich von rückwärts nach vorn. Erst Ergebnis schnappen/ (lj-1-3: B10)

Die Äußerung resultiert nicht nur aus einer nicht-chronologischen Schreibweise, sie macht diese zugleich explizit. So entsteht eine eigentümliche grammatische Form, einerseits, weil sie reduziert ist und somit unbestimmt bleibt (Kapitel 4.7.1), andererseits aber, weil sie die Zeit umkehrt. Das Schreiben wühlt sich den Gedankenstrom aufwärts: „Erst Ergebnis schnappen“.

Diese Art von Selbstpraktiken des performativen Schreibens ist in lj-1-3 besonders stark ausgeprägt. Einen breiteren Überblick über die Formen der „Reflexion der Reflexion“ kann eine Situation im Rahmen des zweiten Jahrgangs geben, in der etwa zur Hälfte des Studienjahres die Seminarleitung dazu aufgefordert hat, die eigenen Nutzungsweisen des Journals zu reflektieren. Folgende sechs Äußerungen reagieren auf diese Aufforderung.

C /Reflexionen über Umgang mit Lj: Nun an den WEs, Am 1. WE viele Notizen auf Block. Unsicherheit, was ins LJ gehört. => wenig rein geschrieben und Unsicherheit, was in welche Spalte gehört. 2. WE, sicherer Umgang, mehr Notizen. Beide Spalten haben immer mehr Bezug zueinander. Am Anfang eher ein Thema rechts. Links nichts dazu, dann 1. Thema rechts, aber links keine Entsprechung. Jetzt kommt manchmal eine Überlegung in Gang, wenn links etwas geschrieben wird, was dann rechts weiter gedacht wird/ (lj-2-1: 26)

D /Lernjournal wird für viele Ebenen genutzt: das Protokoll von Inhalten, als Merkzettel für die professionelle Ebene, als Dokument für gefühlsmäßige Zustände. Manchmal sind die Ebenen nebeneinander (zweispaltig) manchmal weil übergreifend einseitig geführt. Lernjournal ist z. T. eine [...] (Funktion) nachzuschauen, was war, z. T. Gedanken, die aufblitzen zu notieren/ (lj-2-2: 82)

E /Mein Lernjournal: Ich benutze es in den Selbststudienphasen scheinbar nicht – die Zwischenspaltentechnik finde ich praktikabel, da sie die Unterscheidung mehrerer Ebenen erlaubt, und hier das Schreiben erleichtert, da ich nicht versuche, [...] Ebene in einen Satz zu packen. Warum schreibe ich nicht – während der Selbststudienphasen? – Ich möchte mich nicht [...] – festlegen, realistische limits setzen. Beim Denken bleibt dies leichter und vager, ich kann einen Satz leichter übergehen, einen neuen hinzufügen.../ (lj-2-3: 42)

F /dazu meine Gedanken. Zufassend, was für mich wichtig ist: Dinge, die nicht explizit im Raum stehen, wo ich Parallelen zu anderen ‚Wissenselementen‘ sehe (z. B. Didaktikveranstaltung). Konsequenzen, die ich für mich ziehe. Wenn mich etwas stört, mir ein bestimmtes Verhalten von Personen auffällt. Explizite ‚teaching‘-Passagen schreibe ich getrennt in Collegeblock. Da kann ich dann inhaltlich, was QINEB als ‚Lehre‘ ist, nachschlagen./ (lj-2-4: 44)

G /Wie benutze ich das LJ. Trenne von reiner Doku, wende es bei Fragen über das Lernen an, nie für reine Protokolltätigkeit, wenn ich Methoden [...], wie

lerne ich, wie lernen andere -> linke Spalte, wie geht es mir dabei, was löst es in mir aus -> rechte Spalte/ (lj-2-5: 16)

H /ich benutze das Lernjournal bis jetzt nur bei den Präsenzphasen, vornehmlich dann, wenn wir im Kreis präsent sind Zuerst habe ich eine Seite in eine linke und eine rechte Spalte geteilt (links bspw. Fakten, rechts z. B. Gefühle). Mir wurde die Seite aber zu eng und bin daher auf 2 Seiten umgestiegen. Generell benutze ich das LJ zu selten, möchte aber in Zukunft bspw. auch Dinge aus Seminaren mit QINEB in Verbindung bringen und ins LJ eintragen. Hoffentlich gelingt es mir/ (lj-2-6: 9)

Von der sprachlichen Form her sind die Äußerungen für die jeweiligen Journale relativ typisch. Nur in lj-2-6 werden elaborierte Satzkonstruktionen genutzt. Bei den Übrigen ist die in Kapitel 4.7.1 beschriebene Form der Kurznotation mehr oder weniger ausgeprägt, bisweilen erfolgt sie anhand grammatischer Reduktionen, bisweilen anhand parataktischen Satzfolgen.

Inhaltlich werden die eigenen Praktiken im Umgang mit den Lernjournalen beschrieben. Die Autor/-innen greifen dabei vor allem die bei der Übergabe des Journals geäußerte Aufforderung auf, zwischen Beobachtung und Reflexion bzw. zwischen einer linken und einer rechten Seite des Journals zu unterscheiden. Diese Differenz wird von Ihnen aber auf verschiedene Weise in andere Differenzen „übersetzt“. In C ist die Differenz /schreiben/ vs. /weiter denken/. Es handelt sich um eine lineare Folgebeziehung zweier Gedanken. Einen Fortschritt in ihrem eigenen Schreiben sieht die Autorin, wenn diese Folgebeziehung überhaupt erst zustande kommt. Bei anderen ist die Seite der Reflexion mit dem Emotionalen belegt. So unterscheidet Lernjournal lj-2-6 zwischen /Fakten/ und /Gefühlen/ und lj-2-5 zwischen /wie lerne ich/ und /wie geht es mir dabei/. Das Verhältnis von Kognition und Metakognition wird also durch das Verhältnis von Kognition und Emotion, bzw. das Verhältnis von Objektivem und Subjektivem ersetzt. In Lernjournal lj-2-4 wird nochmals eine andere Unterscheidung thematisiert: Nicht eine Differenz, die die Äußerungen im Lernjournal in zwei Gruppen teilt, sondern jene, die das, was ins Lernjournal geschrieben wird, von dem unterscheidet, was außen bleibt: Ins Lernjournal kommt das selbst Produzierte, das selbst Gesehene, das selbst Gedachte; außen vor bleibt das bloß Dokumentierte, Mitgeschriebene oder heteronom Empfangene. Eine ähnliche Unterscheidung wird in lj-2-5 getroffen.

Erstaunlicherweise lassen sich einige dieser Selbstaussagen durch die Beobachtungen der Reflexionen in den Journalen kaum bestätigen. Es gibt nur wenig Äußerungen, die Gefühle zum Ausdruck bringen, wie der recht dünne Themenstrang *Eigene Befindlichkeit* im Rahmen der Selbstthematisierungen zeigt (Kapitel 5.4.5). Und auch die Unterscheidung zweier Seiten erscheint bei der Lektüre der Lernjournale nicht so ausgeprägt, wie in den Selbstaussagen bekundet wird.

Mehrmals wird thematisiert, dass man das Lernjournal zu wenig nutze. In Lernjournal lj-2-3 wird darüber hinaus der Kontrollcharakter des Journals thematisiert. Die Autorin deutet die eigene Verweigerung der Nutzung als Widerstandspraktik gegen die metakognitive Selbstkontrolle des eigenen Lebens. Das Denken – so die Autorin – lege weniger fest als das Schreiben, lasse mehr Ausflüchte zu. In Lernjournal

Ij-2-1 wird das Schreiben als angstbesetzt thematisiert, Unsicherheit herrscht darüber, was hinein soll und was nicht. Die Beschreibung der eigenen Praktiken vermischt sich mit der Sorge, es „richtig“ zu machen und einer von sich oder anderen gesetzten Norm zu genügen, aber nur in Lernjournal Ij-2-3 wird diese Sorge offensichtlich gewendet.

Diese Äußerungen sind von der auffordernden Frage der Leitung gezeichnet, die in der Äußerungssituation einen Kontrollcharakter hat und einen Rechtfertigungsdruck auslöst. Als Antworten auf eine fragende Aufforderung nehmen sie eine andere Form an, als die Reflexionen in den beiden erst genannten Äußerungen. Die Effekte der vermeintlichen Kontrolle, die nur in der Form der Frage besteht, sind sofort ersichtlich.

6.2 Die Kombinatorik der Themen

Im folgenden Abschnitt möchte ich zeigen, dass ein Thema problematisiert wird, indem man es mit einem anderen Thema zusammenbringt und damit konkretisiert. In den einzelnen Lernjournalen findet sich innerhalb eines Themenstrangs oftmals eine bestimmte thematische Kombination, das heißt, dass das Thema des Strangs mit einem weiteren Thema verflochten wird. In einigen Lernjournalen stabilisiert sich diese thematische Kombination, in anderen nicht. Die Frage ist also, welche Kontextbedingungen zu einer solchen Stabilisierung führen. Dieses Phänomen möchte ich nun am Themenstrang *Methodenreflexion* exemplarisch zeigen, in dem Auseinandersetzungen mit der didaktischen Gestaltung des Studiengangs und der Leitung stattfinden. Dieses Thema taucht nur in der Hälfte der Lernjournale auf, es scheint also nicht für alle dieselbe Relevanz zu haben. Wenn es aber auftaucht, dann in den einzelnen Journalen auf eine je bestimmte Art und Weise.

Der Strang *Methodenreflexion* umfasst 87 Äußerungen. Da es sich im Folgenden um einen kontrastiven Vergleich der jeweiligen Strangsegmente pro Lernjournal handelt, wurden nur die Lernjournale in Betracht gezogen, bei denen sich das Thema über eine größere Menge von Äußerungen erstreckt. Hier zeigt sich eine deutliche Differenz: Sechs Lernjournale haben keine bis höchstens drei Äußerungen zu diesem Thema, während die anderen sechs Lernjournale zwischen zehn und 17 Äußerungen aufweisen. Zwei dieser sechs Lernjournale stammen aus dem zweiten, die übrigen Vier aus dem ersten Jahrgang. In diesen sechs Lernjournalen hatte das Thema sich breiter entfaltet und ist – wie zu zeigen sein wird – je eine bestimmte Koppelung mit einem anderen Thema eingegangen.

Im Lernjournal Ij-1-2 wird die Auseinandersetzung mit dem Methodischen und der Leitung mit einem Thema kombiniert, das man „Richtiges didaktisches Handeln?“ nennen könnte. In einer ganzen Reihe von Äußerungen wie den Folgenden werden die Handlungen der Leitung beobachtet und beschrieben. Das Thema wird

durchweg deskriptiv-beschreibend entfaltet, die Äußerungen sind in einfachen Hauptsätzen und im Präsens gehalten. Eine Bewertung findet dabei nicht statt, die Beziehung der Schreiberin zur Leitung wird nicht problematisch. Auch Zweck und Motivation dieser Äußerungen sind nicht ersichtlich. Alles scheint, als ob ein uneteiligter und nicht betroffener Beobachter das Handeln der Leitung notiert. Auffällig ist, dass alle zehn Äußerungen des Themenstrangs in diesem Journal dieselbe Form aufweisen. Drei Beispiele:

A /[Leitung] interveniert dahingehend, dass man in der Lernumgebung erreichbar ist/ (lj-1-2: 96)

B /Leitung macht Notizen, fragt: habt Ihr Gesprächsbedarf? achtet darauf, dass kurz von der Oberfläche berichtet wird. Leitung weiterer programmatischer Ablauf 15: weist darauf hin ihr könnt.../ (lj-1-2: 140)

C /Leitung sagt: das ist abgeschlossen? inhaltlich ist das klar? dazu noch Austauschbedarf? Leitung initiiert Diskussion -> um Tiefe/ (lj-1-2: 141)

In Lernjournal lj-1-5 finden sich solch nüchterne Beobachtungen nicht. Von Anfang bis Ende des Lernjournals verknüpft die Autorin in 16 Äußerungen ein ganz anderes Thema mit der Gestaltung des Studiengangs. Dieses Thema ist eine generelle Unzufriedenheit mit der Gestaltung der Situationen oder den Resultaten dieser Gestaltung. Dabei sind die konkreten Anlässe sehr verschieden.

A /...und bei mir die Enttäuschung und Verdrossenheit, ob der Schnitt zw. Gruppe Studenten und Kursleiter nicht geschafft werden will? / (lj-1-5: 8)

B /etwas unsicher und planlos (was ein blödes Spiel)/ (lj-1-5: 56)

C /Als Lerneffekt für mich gibt es auf jeden Fall was her (zusätzliches Wissen, das gleich verknüpft ist) auch ist das von [Leitung] intendierte deutlich geworden, und doch bleibt was Störendes zurück/ (lj-1-5: 60)

D /Jetzt komme ich mir doch wieder vor wie in der Schule (Physikunterricht) und ich hatte schon gedacht, das kommt im QINEB-Konzept nicht vor (Frontalunterricht, nein danke)/ (lj-1-5: 70)

Dass es sich um negativ wertende Äußerungen handelt, wird an Wörtern wie „Enttäuschung“ (A) oder „blöd“ (B) deutlich. Verstärkt wird dies dadurch, dass in vielen Äußerungen mehrere negative Wertungen vorkommen und dass selbst dann, wenn in der Äußerung zunächst etwas Positives zu vermelden ist, doch „etwas Störendes“ hinzukommt (C). Von den 16 Äußerungen findet sich keine einzige ohne eine negative Wertung. Gegenstand der Kritik ist dabei Verschiedenes. Mehrfach ist das Argument implizit, die Idee selbstgesteuerten Lernens werde im Studiengang selbst nicht hinreichend eingelöst, mehrfach wird die „Angespanntheit der Atmosphäre“ zum Anstoß. Wie in Lernjournal lj-1-2 setzt die Thematisierung hier in einer bestimmten Weise an und verknüpft ein zweites Thema mit dem Ersten. Während in lj-1-2 sachlich beobachtet wurde, schlägt in lj-1-5 eine große Unzufriedenheit durch. Eines aber verbindet die beiden Lernjournale: Sie konkretisieren das Thema auf die didaktische-methodische Gestaltung des Studiengangs hin.

Auch in Lernjournal lj-1-4 ist die Weise der didaktischen Gestaltung das verbindende Thema. Drei Mal treten dabei Fragen auf, die möglicherweise ein Unverständnis im Sinne einer Kritik zum Ausdruck bringen. So etwa die folgende:

A /Lernerfolg, d. h. was sollten wir dabei lernen? Unklar./ (lj-1-4: 54)

Nur zwei Mal finden sich explizit negative Wertungen; aber auch diese sind argumentativer gehalten als in Lernjournal lj-1-5; es handelt sich eher um Beobachtungen wie in Lernjournal lj-1-2. Auch hier werden die möglichen Relationen zu den Leitenden konstant auf die Art und Weise der didaktischen Gestaltung hin konkretisiert.

Die Äußerungen von Lernjournal lj-1-3 sind etwas heterogener. Eine der Themenkombinationen, die mehrmals auftaucht, sind die Handlungsimplikationen der Leitung, die hinterfragt werden. Die folgende Äußerung ist im Rahmen der Präsentation eines Gruppenergebnisses durch die Autorin selbst entstanden:

A /Was wollte [Name der Leitung] an Gruppe [Namen der Mitglieder] exemplarisch veranschaulichen? [Leitung] hat Höflichkeit rausgepickt und sich draufgestürzt [...], plötzlich entwickelte sich ein Fragenabschuss auf mich über diese leere Mitte, über die wir drei kaum geredet hatten [...]. 4 Versuche zum Um- Ablenken und Stop von me, nix ging. Eindruck [Leitung] wollte nonverbal lenken? wohin? [...]/ (lj-1-3: 24)

In einem anderen Fall hat die Leitung auf jemanden wohl in einer Weise reagiert, die die Autorin von Lernjournal lj-1-3 nicht verstand („schockig. richtig verstanden. Unglaube.“, lj-1-3: 68). Aber die Autorin empfindet diesen Schock nicht für sich, sondern für andere, was sie in einer weiteren Äußerung reflexiv macht

B /wieso schockt es mich mehr (Blitz in Magengrube) wenn gar nicht ich direkt angesprochen bin? aber in [2 Gesichter] Konfrontation Hilflosigkeit? / (lj-1-3: 68)

In einer Reihe weiterer Äußerungen desselben Journals werden die Handlungsimplikationen nicht nur befragt, sondern analytisch-explikativ erklärt:

D /[Initialen der Leitung]: Rausretten konkret zu beantworten durch Rückzug auf sachliche Schilderung. Die Frage so gestellt wirft jetzt keinen Antwortbedarf auf. Hätten Sie sie anders gestellt, wäre jetzt aktueller Klärungsbedarf entstanden. [Name einer Teilnehmerin]: sie hat gesagt: for me schon beantwortet./ (lj-1-3: 23)

Ähnlich wie in lj-2-1 wird die Art und Weise des didaktisch-methodischen Handelns beobachtet und kommentiert. Aber die Problematisierung entfaltet sich explikativ und nicht deskriptiv, indem auf Beweggründe und Handlungsfolgen eingegangen wird. Diese Auseinandersetzung mit der Leitung entsteht hier in der Regel immer dann, wenn Konfrontationen auftauchen, in denen die Leitung nachhakt, nicht locker lässt, zumutet.

Die Thematisierungen von Lernjournal lj-2-3 verknüpfen das Thema Leitung mit zwei anderen Themen. Im Rahmen des ersten Themas mit sieben Äußerungen wird die Leitung ebenso analytisch und explikativ beobachtet wie bei der Autorin von lj-1-3. Aber das zweite Thema mit drei Äußerungen kommt nur in diesem Journal

vor. Es ist das Thema des entzogenen bzw. vorenthaltenen Glücks mangels Kontakt mit der Leitung. Diese mangelnde Nähe bzw. Indifferenz wird nicht nur als Problem der Leitung gesehen, die Schreiberin thematisiert auch sich selbst und andere Teilnehmer/-innen als „zu unbeteiligt“.

A /Mich ärgert das auch, weil ich als TN das Gefühl habe, zu wenig beglückt worden zu sein: oder etwas allgemeiner: mein Eindruck ist, das es zu wenig Steuerung der Leitung in QINEB gibt, d. h. dass wir nicht beraten oder begleitet werden, sondern dass es mir scheint als würde gewartet, gewartet, gewartet und dann reagiert (kollektiv)/ (lj-2-3: 50)

B /Irgendwie kommt nichts recht rüber und das scheint mir schon fast symptomatisch: Bin ich, sind wir, einfach zu unbeteiligt an QINEB – nicht in oder an QINEB dran? Wäre schade, aber im Moment ist mein Eindruck eine seltsame, abwartende Indifferenz. Aber auf was wird gewartet? / (lj-2-3: 74)

Nochmals anders verhält es sich mit Lernjournal lj-2-4. Hier taucht die Leitung recht häufig auf, aber nicht als Gegenstand einer Kritik, oder einer unerfüllten Hoffnung, sondern als relevante Person, die man beobachtet, kommentiert und deutet. Auch die anderen Teilnehmer/-innen werden in diesem Lernjournal zum Objekt solcher Beobachtungen, aber für die Leitung gilt dies in besonderem Maß. Mal ist sie Objekt eines Verwunders oder einer leichten Kritik, mal ist sie Gegenstand einer Beschreibung, mal werden ihre Fähigkeiten als Lernanreiz herausgestellt. Immer wieder findet sie den Weg ins Lernjournal, aber ohne je – wie in einigen der bisherigen Beispiele – eine klare gegenständliche Kontur zu gewinnen. Drei Beispiele:

A /[Leitung] ist so anstrengend ernsthaft [...], ganz anders als [anderer Zeitpunkt und Ort] -> Unterschied wie dicht man dran ist./ (lj-2-4: 24)

B /[Leitung] erzählt von seinen persönlichen Erfahrungen [...] von Schwankungen seiner Person. Wirkung er kann das schon verstehen. „Solche Probleme sind nicht didaktisch zu lösen“/ (lj-2-4: 29)

C /Warum ist [Leitung] so ... das zu strukturieren. Ich will das auch können. Denn das gibt Strukturierung und Sicherheit/ (lj-2-4: 42)

Es gibt also recht unterschiedliche Formen, wie die Leitung im reflexiven Schreiben zum Thema wird. In etwa der Hälfte aller Lernjournale und vor allem im zweiten Jahrgang ist sie schlicht kein Thema für die Reflexion. In der anderen Hälfte der Journale zieht sich das Thema *Leitung* von Anfang bis Ende auf eine je bestimmte Weise durch und zwar unabhängig davon, auf welche konkrete Leitungsperson sich die Äußerungen beziehen. Dieses thematisch Werden aber ist verschieden. Im Diskurs scheint es bestimmte thematische Verknüpfungen zu geben, die eingegangen werden und stabil bleiben. Eine bestimmte Weise der Verknüpfung wird durch das ganze Journal hinweg wiederholt und in dieser Wiederholung entfaltet sie sich als diskursive Praktik.

Durch in dieser Weise wiederholte thematische Verknüpfungen werden im Diskurs Gegenstände produziert und „die Leitung“ ist einer dieser Gegenstände. Wohlgemerkt wird Leitung in den einzelnen Journalen als sehr unterschiedlicher Gegenstand hervorgebracht. Sie wird zum Ort unbeteiligter didaktischer Beobachtung,

zum Ursprung der eigenen Unzufriedenheit, zum Wunschobjekt größerer Nähe, zur thematisierungswürdigen Person. Die diskursiven Praktiken bilden Gegenstände einer „äußeren Welt“ nicht einfach ab, sondern sie bringen sie als diskursive Gegenstände hervor (Kapitel 4.5.2 Fehler: Referenz nicht gefunden).

Die Beziehung zwischen Lernenden und Leitung ist auch in der Weiterbildung eine grundlegende Relation, gerade wenn es, wie im vorliegenden Studiengang, um längerfristige Lern- und Professionalisierungsprozesse geht. Gemessen daran wird sie relativ selten thematisch. Es scheint aber eine Reihe von Praktiken zu geben, der Leitung einen Raum im Diskurs zu geben. In diesen wird „Leitung“ auf eine bestimmte Weise zu den Lernenden positioniert, indem sie für den Diskurs im Lernjournal zu einem Gegenstand wird. Durch die Abarbeitung eines Themas entsteht Leitung als ein Gegenüber.

6.3 Der Spiegel der Schrift

Die Themen *Didaktische Praktiken* und *Lernen* umfassen zusammen fast 900 Äußerungen. Die beiden Themenfamilien tauchen während der ersten Präsenzphase auf, sie entfalten sich nach und nach in den Journalen, gewinnen an Stabilität und an Reichtum der Aussagen. Sie zu untersuchen, stellt aber eine besondere Problematik dar, weil mit ihnen bestimmte Subjektpositionen der Sprecher/-innen impliziert sind. Die Problematisierungen in den Journalen entwickeln sich nämlich in Abhängigkeit von denjenigen Problematisierungen, die die Leitung zu Vermittlungszwecken über die Gegenstände des Didaktischen und des Lernens vorlegt. Wie in Kapitel 4.7.5 beschrieben, ist jede Äußerung möglicherweise „nur“ ein Zitat der Leitung, aber auch als solches bereits eine Spur der Übernahme und Aneignung.

Die Äußerungen dieser Themen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie auf ein professionell strukturiertes und platziertes Wissen verweisen, das in den Studiengang – verstanden als pädagogische Situation – eingebracht wird. Dass dieses Wissen von den Teilnehmenden nicht eins-zu-eins übernommen wird, ist nicht als Mangel zu verstehen, sondern als Bedingung des Lernens. Die Theorien des radikalen Konstruktivismus betonen die Selbstreferenzialität der Lernprozesse und damit einen radikalen Eigensinn des Lernens. Sie grenzen sich von der angeblich traditionell pädagogischen Vorstellung ab, die Lernenden würden den äußerlichen Stoff einfach in sich abbilden. Wenn man Lernen diskurstheoretisch begreift, wird man allerdings weder den traditionellen noch den radikal-konstruktivistischen Subjektbegriff unterstellen. Man wird nicht die Selbstbezüglichkeit des Lernens betonen, sondern die heteronomen Transformationen untersuchen, die die lernenden Subjekte einerseits und das zu lernende und gelernte Wissen andererseits in Lehr-Lernprozessen durchlaufen.

Als vorläufige Heuristik kann man zwischen einem in der pädagogischen Situation öffentlichen Wissen und einem privaten Wissen unterscheiden. Das öffentliche Wissen ist alles Wissen, das in der Lehr-Lernsituation von beliebigen Beteiligten implizit oder explizit kommunikativ geäußert wird und das sich durch sozialwissenschaftliche Verfahren beobachten lässt. Aber dieses öffentliche Wissen ist keine einfache und objektive Realität, denn weder die sozialwissenschaftlichen Beobachter/-innen der Situation noch die in der Situation Agierenden kommen umhin, dieses Wissen auf die eine oder andere Weise zu interpretieren. Jedes öffentliche Wissen ist also tatsächlich ein Ensemble von Wissensformen, das durch die Öffentlichkeit als diskursive Arena in Bezug gesetzt wird. Um die Objektivität und Greifbarkeit des privaten Wissens ist es noch schlechter bestellt. Negativ betrachtet ist es alles Wissen, das nicht kommunikativ geäußert wird, und das die Lernenden oder Lehrenden für sich behalten, das sie „sich denken“, oder das sie in Medien dokumentieren, die keinem der anderen Situationsakteure zugänglich sind – wie dem Lernjournal. Man kann wohl kaum unterstellen, dass das medialisierte Wissen der „Stand“ des Lernens ist, da das Lernjournal vielleicht einen begrenzten Einblick in die Prozesse, aber nicht in die Ergebnisse des Lernens bietet. Dieses private Wissen ist zudem höchst flüchtig, es besteht oft nur im „Aha“ oder im diffusen „Hä“ oder „Och nee“, das als innere Reaktion Verstehensprozesse begleitet, aber selbst unverstanden bleibt, solange es nicht wiederum zum Thema von Interaktionsprozessen mit sich selbst oder mit anderen wird. Die 900 Äußerungen der genannten Themenstränge sollten eigentlich einen hervorragenden Einblick in jene Interaktionen mit sich selbst bieten, da dieses private Wissen dort medialisiert ist. Aber wie bereits mehrfach argumentiert, stellt der Versuch, dies zum Gegenstand valider Analysen zu machen vor gewisse Schwierigkeiten. Gerade der Prozesscharakter des Verstehens ist in den Lernjournalen oft nicht sichtbar und zwar immer dann, wenn die Notizen nur en-passant das Verstehen begleiten, während eine explizite Reflexion der Reflexion ausbleibt. Der folgende Abschnitt der Analyse der Lernjournale wirft daher einen ersten Blick auf das Lernen mit dem Journal und die damit verbundenen Transformationen des Wissens.

Für diese Untersuchung der Transformationsprozesse im Lernprozess gilt es, auf den Begriff der Konsumption von Michel de Certeau zurück zu greifen (vgl. Kapitel 2.3.8) und ihn für didaktische Situationen fruchtbar zu machen. Unter diesem Blickwinkel kommen die vielfältigen Gebrauchsweisen ans Licht, mit denen die Lernenden das ihnen Präsenzierte konsumieren, es nach ihren eigenen Interessen und Regeln „umfrisieren“ und es der Ökonomie ihres bisherigen Wissens einverleiben. Unter diesem Blickwinkel würde sich ausgehend von dem „gelehrten Unterricht“ ein ganzes Feld von Konsumtionen abzeichnen. Ein Feld, in dem aus dem durch die Lehre und ihre didaktische Konzeption homogenisierten Inhalt eine neue Heterogenität des Wissens entsteht. In den Lernjournalen kann man nun nach den Konsumtionspraktiken suchen, mit denen die Lernenden das Wissen „umfrisieren“ und verändern. Anders als beim Fernsehen ist die pädagogische Präsenzsituation in der Regel aber kein medialisiertes „Produkt“, das zwar jeder

anders interpretieren und konsumieren kann, das aber zumindest in einer festen medialen Form kristallisiert ist. Die Heterogenität des Wissens in Situationen der Weiterbildung beginnt schon damit, dass die Situation von allen Beteiligten interaktiv hergestellt wird und keine Ein-Weg-Präsentation der Leitung ist (vgl. Forneck 2002a; Nolda 1996).

6.3.1 Das Geschriebene aufnehmen

Für die folgende exemplarische Analyse habe ich relativ einfach strukturierte und damit leicht untersuchbare Situationen herausgegriffen. In dem Weiterbildungsstudiengang gab es Situationen, in denen Wissen an Flipchart oder Tafel notiert und damit als schaubildartiger Zusammenhang visualisiert worden ist. Es handelt sich um eine bestimmte Form der Materialisierung bzw. Medialisierung des öffentlichen Wissens. Betrachtet man diese ausgehend von den Spuren, die von ihnen in den Lernjournalen verbleiben, so sind es offenbar Situationen, die eine spezifische Konstellation des kollektiven Schreibens in Gang setzen: Das Tafelbild lässt schlicht abzeichnen, die Medialisierung des Gesprochenen in der Schrift an der Tafel lässt ein „Kurzschließen“ zu, in dem die Schrift an der Tafel sich in der Schrift der Notiz spiegelt. Zumindest entsteht die Illusion dieser bloßen Repräsentation des Wissens, ein guter Grund, sich die Sache einmal genauer anzusehen. Zugleich handelt es sich um eine Situation mit reduzierter Komplexität, was sie zum exemplarischen Fall prädestiniert.

Sucht man nun im Korpus nach Schaubildern, so finden sich im ersten Jahrgang fünf Serien von Schaubildern. Serien deshalb, weil sie sich so sehr ähneln, dass man sicher sein kann, dass sie sich auf dasselbe Tafelbild beziehen. Es handelt sich offensichtlich um fünf Situationen, in denen ein Flipchart-Tafelbild präsent war, ohne dass damit die explizite Aufforderung verbunden gewesen wäre, dieses Tafelbild abzuzeichnen. Im zweiten Jahrgang hingegen sieht alles ganz anders aus. Zwar tauchen ähnliche Schaubilder wie im ersten Jahrgang im einen oder anderen Lernjournal auf, was zeigt, dass die Schaubilder medial existiert haben, aber es lassen sich keine Serien bilden, weil immer nur Einzelne und nie die ganze Gruppe das Tafelbild abgezeichnet haben. Auf diese Beobachtung werde ich später eingehen.

Es würde wenig helfen, das Original der Schaubilder zur Verfügung zu haben, denn zum öffentlichen Wissen dieser Situation gehört nicht nur das Schaubild selbst, sondern auch die Erläuterungen, Kommentare und Diskussionen, die sich darum gruppieren und die potenziell in das Schaubild eingehen. Die Schaubilder in den Lernjournalen habe ich einer komparativen Analyse unterzogen. Auf diese Weise lässt sich zeigen, wie breit die Streuung ist, die die Schaubilder im privaten Wissen erreichen, und welche Konsumptionspraktiken sie hervorbringen.

Bemerkenswert ist nun zunächst, dass sich für die fünf Serien vier konsistente Konsumptionspraktiken beschreiben lassen. Ich nutze im Folgenden eine der Serien

von Schaubildern als Beleg und zur Verdeutlichung, das Verfahren ließe sich an den anderen vier ebenso durchführen.

Zunächst ist zwischen den Elementen und den Relationen eines Schaubildes zu unterscheiden. Die Elemente bestehen meist aus Wörtern oder Satzfragmenten, bei den Relationen handelt es sich manchmal um explizite Relationen in Form von Pfeilen oder Klammern, in anderen Fällen um implizite Relationen, die nur in der Form der Anordnung der Elemente zu erkennen sind. Im unten abgebildeten ersten Schaubild der Serie sind drei Gruppen von Elementen (drei „Spiegelpunkte“ mit Aufzählungen) mit einer großen geschweiften Klammer zusammenfasst und es wurde ihnen weiteres Element (/reflexive Praxis/) zugewiesen.

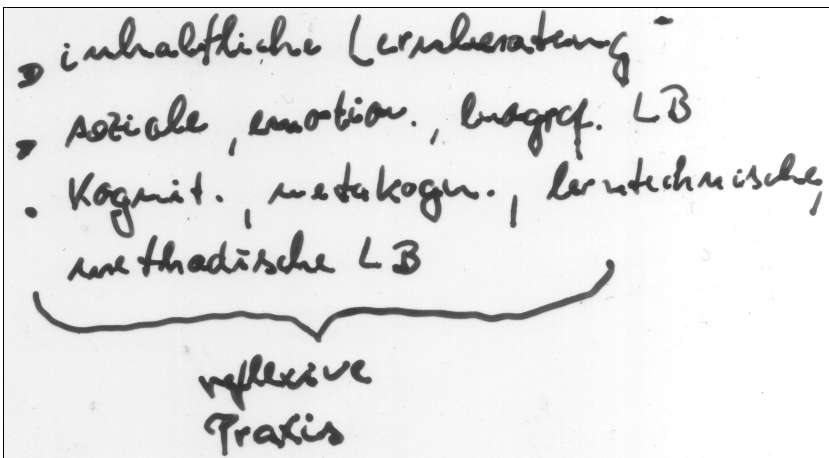


Abbildung 7: Schaubild aus lj-1-5

Repräsentation. Ein bestimmter Anteil des Schaubildes erscheint in allen Lernjournalen auf dieselbe Weise und zugleich in einer sehr ähnlichen wörtlichen Formulierung. Auch einige Relationen zwischen notierten Elementen sind in allen Schaubildern identisch. Wenn eine Konsumptionspraktik solche nahezu identischen Wiedergaben hervorbringt, gehen die privaten Wissen eine konsensuale Beziehung ein. Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit kann man davon ausgehen, dass das notierte Wissen zum öffentlich geäußerten Schaubild eine repräsentative Beziehung eingeht. Das Schaubild aus Lernjournal lj-1-5 zeigt ausschließlich diesen gemeinsamen Anteil aller sechs Schaubilder der Serie, die Autorin hat sich offenbar auf das Konsensuale beschränkt.

Selektion. Weitere Teile des Schaubildes erscheinen nur in einigen Lernjournalen, aber auch hier handelt es sich nicht um individuelle Anfügungen, denn diese Elemente treten in mindestens drei von sechs Fällen auf. Die Differenzen in den Formulierungen gehen hier weiter auseinander als bei den durch die Repräsentation hervorgebrachten Teilen des Schaubildes. Der Praktik der Repräsentation ist eine Praktik der Selektion vorgelagert; nur bestimmte Teile des Schaubildes werden als

wichtig genug erachtet, identisch wiedergegeben zu werden, während andere Teile weggelassen können. Ein Beispiel soll das zeigen: In allen Schaubildern der ersten Serie erscheint die identische Formulierung /reflexive Praxis/ an einer geschweiften Klammer, die einige Unterpunkte verbindet. In drei von sechs Fällen kommt zu dieser Formulierung das Prädikat /permanente/ hinzu. In denselben drei Fällen wird /Selbstsorge/ angeführt, zweimal in der kurzen Form /Selbstsorge/ und einmal in der Formulierung /permanent um sich selbst sorgen/. In den selektiven Konsumptionspraktiken werden also bestimmte Teile des Schaubildes ausgewählt, indem zwischen einem Zentrum und einer Peripherie unterschieden wird. Die Elemente der Peripherie können offenbar nicht nur weggelassen, sie dürfen offenbar auch stärker verändert werden als die Elemente des Zentrums. Und auch wenn die verschiedenen Autor/-innen der sechs Lernjournale die Elemente der Peripherie in unterschiedlichem Maß anführen, so herrscht doch eine erstaunliche Einigkeit darüber, was ins Zentrum und was in die Peripherie gehört.

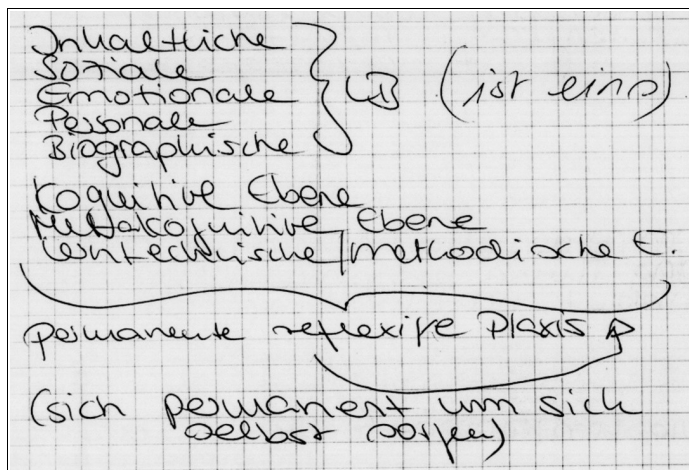


Abbildung 8: Die Klassifikation der Lernberatung in Ij 1-3: 63/64

Transformationen. Bei den Relationen innerhalb der Elemente der Schaubilder lassen sich mehr Differenzen feststellen als bei den Elementen. Scheinbar wird die Konsumptionspraktik der Repräsentation nicht mit derselben Sorgfalt auf die Relationen angewandt. Das mag darin begründet sein, dass die Aussage des Schaubildes durch die veränderte Formulierung eines Elementes mehr in Gefahr zu geraten droht als durch die veränderte grafische Notation einer Relation. So wird der in zwei der drei Beispiele zu sehende Pfeil weggelassen oder anders angebracht, so unterscheiden sich die Anordnungen der Elemente mehr oder weniger. Bisweilen führt diese „Sorglosigkeit“ allerdings dazu, dass sich die Aussagen des Schaubildes verändern.

In der ersten Serie hat dies zu wesentlichen Transformationen geführt. Vergleicht man die hier abgebildeten drei Schaubilder, dann sieht man, dass anhand der Spie-

gelstriche bzw. Punkte Formen der Lernberatung klassifiziert werden. Auf den ersten Blick sehen diese gleich aus, aber das täuscht.

Ij-1-5 (ebenso Ij-1-4 und Ij-1-3) macht drei Klassen von Lernberatung auf:

- /inhaltliche Lernberatung/
- /soziale, emotion., biograf. LB/
- /kognit., metakognit., lerntechnische, methodische LB/

Ij-1-6 kennt eine Klasse von Lernberatungen und eine Klasse von Ebenen:

- /inhaltliche, soziale, emotionale, personale, biografische LB (ist eins)/
- /kognitive Ebene, metakognitive Ebene, lerntechnische/methodische Ebene/

Ij-1-1 (ähnlich Ij-1-2) hingegen klassifiziert folgendermaßen: /inhaltliche Lernberatung/ ist eine Klasse höherer Ordnung und die dazu gehörigen Unterklassen sind eine Ebene, eine Klasse von Lernberatungen und eine Klasse von Ebenen:

- /soziale Ebene/
- /emotionalen personal.-biographische Lernberatung/
- /kognitive Ebene, metakognitive Ebene, lerntechn. Ebene, method. Ebene/

Man sieht zum einen, dass der Punkt /inhaltliche Lernberatung/ mal als Klasse höherer Ordnung, mal als eigene Klasse, die sich von anderen Formen der Lernberatung unterscheidet, und mal als elementare Form, die mit anderen Formen der Lernberatung zu einer Klasse gehörend erscheint. Dieses Element nimmt also alle Positionen ein, die sich in einer Klassifikation einnehmen lassen. Für andere Elemente gilt Ähnliches in geringerem Ausmaß. Zudem taucht das Wort /Ebene/ außer in Lernjournal Ij-1-5 überall auf, aber es wird verschieden benutzt. Einmal steht es isoliert im Schaubild (Ij-1-4), in anderen Schaubildern dient es zur Unterscheidung von Klassen. Die Differenz besteht nun nicht darin, ob das Element /Ebene/ genannt wird oder nicht, das ist fast immer der Fall. Die Differenz besteht darin, wie der Begriff der Ebene im Spiel der Klassifikationen von Formen der Lernberatung gebraucht wird, und in welcher Weise er mitwirkt, die Verbindungen innerhalb der Punkte der Aussagen des Schaubildes zu organisieren.

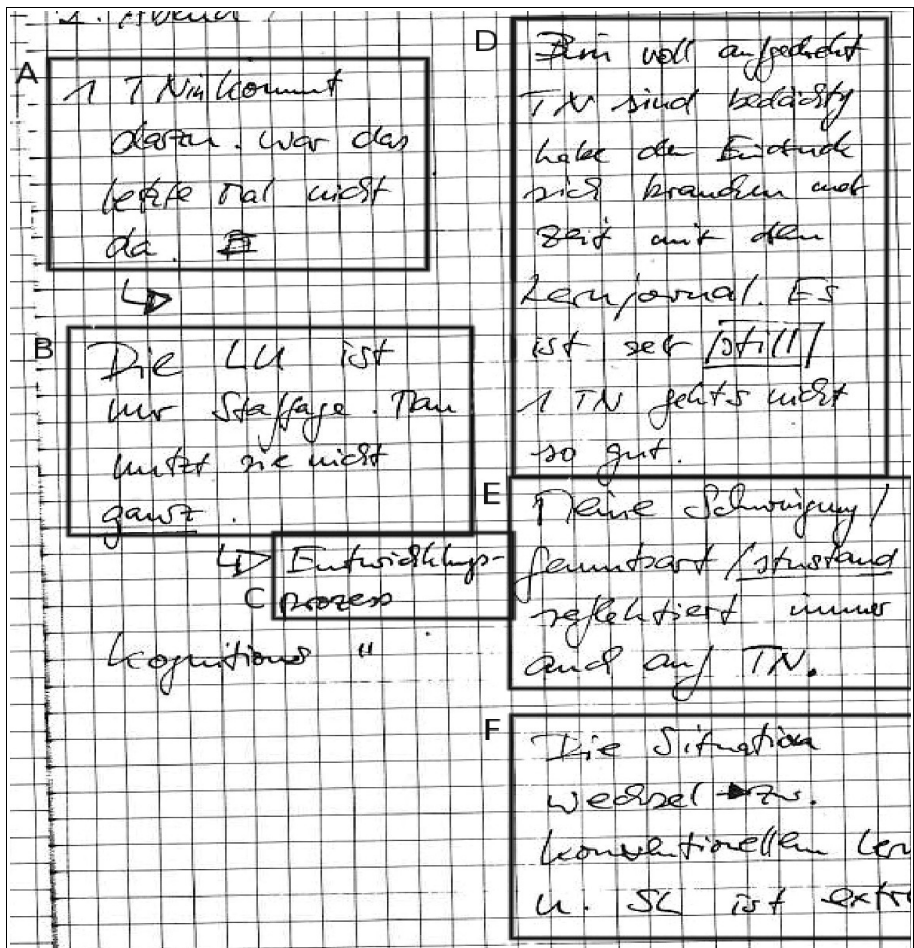
Etwas delikat ist, dass die beobachteten Transformationen dem weiteren Lernverlauf eher hinderlich sein könnten, als dass es sich um individuelle oder gar kreative Gebrauchsweisen des präsentierten Wissens handelt. Man kann hier von Fehlern sprechen, die aufgrund mangelnder Sorgfalt beim Abzeichnen entstehen. Zwar handelt es sich bei den Klassifikationen von Lernberatung nicht um abfragbares oder abzufragendes Prüfungswissen, aber bereits an einem so einfachen Gegenstand und einem so einfachen Schaubild treten die Konstruktionen der Lernenden gänzlich auseinander. Im Moment geht es aber nicht darum, ob Konsumptionen hilfreich oder irreführend sind, sondern darum, dass Variationen offensichtlich an typischen Stellen auftauchen, und dass dasselbe Prinzip der Transformation unterschiedliche Varianten hervorbringt.

Rahmung. Eine letzte Praktik lässt sich in diesen Serien beobachten. Es wird nämlich meist eine Verbindungsstelle markiert, die das Schaubild in die eigenen Reflexionen einbindet. In fast allen Fällen findet sich eine Art Über- oder Unterschrift, die das Schaubild kontextualisiert und rahmt. Diese Konsumptionspraktiken der

Rahmung tauchen in allen sechs Lernjournalen auf, die inhaltliche Kontextualisierung ist individuell, die Gemeinsamkeit besteht darin, dass ein Rahmen gesetzt wird.

6.3.2 Die Divergenz der Praktiken

Betrachtet man die Serien von Schaubildern, die die Lernjournale im ersten Jahrgang auszeichnen, dann zeigt sich, dass man anhand von vier Regeln ein System der Konsumptionsweisen bestimmen kann. Es gibt offensichtlich Praktiken, die eine erstaunliche Gemeinsamkeit bei allen Autor/-innen aufweisen. Am Erstaunlichsten ist allerdings, dass diese Praktiken im zweiten Jahrgang nicht zu finden sind. Offenbar zücken im ersten Jahrgang alle Teilnehmenden ihr Lernjournal



sobald etwas an ein Flipchart notiert wird und zeichnen das Schaubild ab. Im zweiten Jahrgang entsteht ebenfalls ein Schaubild am Flipchart aber nur die eine oder andere Teilnehmerin nimmt das Lernjournal zur Hand und notiert das Tafelbild. Diese Beobachtung lässt sich auf andere Bereiche der Stränge *Lernen* und *didaktische Praktiken* ausweiten. Vor allem in der ersten Präsenzphase des ersten Jahrganges kann man die sechs Lernjournale neben einander legen und den Verlauf der Präsenzphase mit verfolgen. Die Themen und Probleme bis hin zu konkreten Formulierungen tauchen fast immer in mehreren Journalen auf. In den weiteren Präsenzphasen wird diese Gemeinsamkeit schwächer und im zweiten Jahrgang lässt sie sich gar nicht finden. Hier sind die reflexiven Praxen hoch individualisiert.

Damit scheidet eine psychologische Erklärung für diese Praktiken aus, weder gibt es ein allgemeines Verhalten aller Lerner/-innen in der Konsumption von Schaubildern, noch ist diese gänzlich individuell. Es handelt sich wohl eher um ein soziales Phänomen, das etwas mit dem „zur Hand nehmen“ von Lernjournalen zu tun hat. Die eine Gruppe macht dies geschlossen und auf dieselbe Weise, die andere Gruppe macht es nicht und dieses Nicht-Tun praktiziert sie ebenso geschlossen. Für diesen Zusammenhang gibt es drei mögliche Erklärungen. Zum einen handelt es sich bei den Teilnehmer/-innen des ersten und des zweiten Jahrgangs um unterschiedliche Klientels, sie haben auffallend unterschiedliche soziale Lagen und arbeiten in anderen Bereichen. Während die Professionellen des ersten Jahrgangs vor allem als nebenberufliche Kursleiter/-innen an Volkshochschulen tätig sind, sind die Professionellen des zweiten Jahrgangs eher freiberufliche Dozent/-innen oder an der Hochschule tätig. Aber diese Erklärung reicht in keinem Fall aus, denn die Unterschiede betreffen auch die Studierenden, die aber in beiden Jahrgängen dieselbe Existenzweise haben. Die zweite mögliche Erklärung betrifft die Dynamik der Gruppe. In der gemeinsamen Konstruktion der Wirklichkeit des Studiengangs entstehen bestimmte soziale Regeln und so ein Effekt des gemeinsamen Handelns, wenn einige Teilnehmer/-innen zum Lernjournal greifen, greifen andere auch danach. Die dritte mögliche Erklärung geht von der Beobachtung aus, dass die Leitung des Studiengangs im ersten Jahrgang sehr viel öfter zum Führen des Lernjournals angehalten hat, während sie dies im zweiten Jahrgang eher den Lernenden überlassen hat. Zwar waren die Aufforderungen, einen Eintrag ins Journal zu machen, nicht an die Schaubilder gebunden, aber in Verbindung mit der zweiten Erklärung zeigt sich, dass auch hier eine kollektive Praxis entstanden ist, die das „gemeinsame Führen“ des Journals nahe legt. Es geht nicht darum, eine dieser Erklärungen empirisch zu validieren, was kaum möglich sein dürfte. Es geht vielmehr darum, die reflexive Praxis als in hohem Maß individuell und sozial zugleich wahrzunehmen. Selbst das scheinbar so individuelle Schreiben ins Journal hat seine kollektiven Momente im stummen Zur-Hand-nehmen, eine lautlose Kommunikation der Körper, die Gemeinsamkeit konstituiert und noch in ihrem Ausbleiben konstituiert sie ein Gemeinsames in genau dieser Negation.

6.3.3 Fazit

Mir ist bewusst, dass es unbefriedigend ist, die Analysen zu den Konsumptionspraktiken an dieser Stelle abubrechen. Tatsächlich habe ich eine ganze Reihe von Analysen vorgenommen, die diese Sache vorantreiben und nachzuzeichnen versuchen, wie die Gegenstände im Diskurs über die didaktischen Praktiken und das Lernen konstituiert werden. So zeichnet sich ab, dass im ersten Jahrgang ein über die sechs Lernjournale hinweg relativ konsistenter Diskurs über die didaktisch-lerntheoretischen Themen mit einer Reihe recht einheitlicher und klar umrissener diskursiver Gegenstände entsteht, während dieser Diskurs im zweiten Jahrgang stark individualisiert ist und sich in den Lernjournalen in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlichen Gegenständen findet. Auch lässt sich zeigen, dass bestimmte didaktische Praktiken stärker als andere Berücksichtigung finden, so steht das Ausmaß der Thematisierung von „Lernberatung“ in umgekehrtem Zusammenhang zum Ausmaß der Thematisierung im Kurs. Gerade die Äußerungen zur Lernberatung ließen Rückschlüsse auf die didaktischen Konzepte zu. Diese Analysen bedürfen aber noch weiterer Formalisierungen und weiterer Arbeit am Begriff und am Material, um valide Ergebnisse zu liefern. Sie sprengen auch den Rahmen dieser Arbeit, die sich auf die Kartografierung reflexiver Praxis und auf die damit verbundenen Subjektivierungsformen beschränkt hat. Die Möglichkeit und das Instrumentarium einer Beschreibung des „Lernens von Diskursen“ sollte aber zumindest angedeutet worden sein, auch wenn ihre Weiterführung vorerst ein Desiderat bleibt.

6.4 Die Spur der Professionalisierung

Im Themenstrang Professionalisierung werden die Implementationsversuche der Autor/-innen thematisch, also jene Situationen, in denen sie die im Studiengang erworbenen Gestaltungsoptionen für selbstgesteuertes Lernen in die eigenen Veranstaltungen einführen. Nur ein Teil der Autor/-innen problematisiert dieses Thema überhaupt und nur ein noch kleinerer Teil geht über Notizen aus der Vorbereitung von Veranstaltungen hinaus und reflektiert realisierte Lernarchitekturen und Lernsequenzen (vgl. quantitativ Kapitel 5.4.4). In drei Lernjournalen von Professionellen (lj-1-2, lj-1-3 und lj-1-1) findet sich aber eine Gruppe von Äußerungen, die sich auf eine von den Autor/-innen selbst geleitete Lehr-Lern-Situation bezieht. Diese drei Gruppen von Äußerungen werde ich im Folgenden analysieren.

6.4.1 Lernumgebung: Entwicklung ist denkbar

Die Abbildung zeigt eine Seite aus dem Lernjournal lj-1-2. Die Dozentin schreibt offensichtlich während der Durchführung einer Veranstaltung und notiert ihre

Beobachtungen an sich selbst und an ihren Teilnehmer/-innen. In der Äußerung B macht sie die Beobachtung, dass die /LU/ nur /Staffage/ sei und /nicht ganz/ genutzt werde. Dieses Argument klingt sonderbar, denn /nicht ganz/ ist eine schwache und relative Formulierung, während /ist nur Staffage/ eine starke, die Sinnlosigkeit des ganzen Unterfangens betonende Formulierung ist. Wie auch immer dies zusammengeht, die Kursleiterin folgert daraus in Äußerung C /Entwicklungsprozess/. Die Reflexion C bezieht sich auf Beobachtung B und holt sie reflexiv ein. Die zunächst vielleicht enttäuschend geringe Nutzung wird mit /Entwicklungsprozess/ konnotiert. Es scheint also noch Potenziale für eine Besserung zu geben. Durch die Reflexion wird der Beobachtung ein Rahmen gegeben, der professionell generiert ist, denn der Begriff /Entwicklungsprozess/ referiert auf einen theoretischen Zusammenhang. Es könnte sich um einen Entwicklungsprozess handeln, in dem die Professionelle zunehmend bessere Lernarchitekturen erstellen wird, die dann besser genutzt werden, oder es könnte sich um einen Entwicklungsprozess handeln, in dem die Teilnehmer/-innen in selbstgesteuerten Lernformen mehr und mehr kompetent werden. Für die zweite Variante spricht auch die letzte Äußerung F, in der die Differenz von konventionellem und selbstgesteuertem Lernen betont wird: die /Situationswechsel/ seien /extrem/.

Auch die Äußerungen D und E beziehen sich aufeinander. In D macht die Kursleiterin die Beobachtung, dass sie selbst /voll aufgedreht/ sei, während die Teilnehmer/-innen /bedächtig sind/ und noch /Zeit mit dem Lernjournal/ brauchen. Die Äußerung E bezieht sich auf diese Äußerung, insofern sie feststellt, dass ihre eigene Stimmung (/Schwingung, Gemütsart-Zustand/) von der Stimmung der Teilnehmer/-innen abhängig sei (/reflektiert auf/). Das erstaunt zunächst, denn die Stimmungen /aufgedreht/ und /bedächtig/ sind nicht ähnlich, sondern verschieden. Aber die Beziehung /reflektiert auf/ muss keine Ähnlichkeitsbeziehung sein, sie kann auch einen gegenteiligen Effekt implizieren. Ohne Spekulationen ist der Passage nicht weiter beizukommen, und über Veränderungen professionellen Handelns lässt sich hier nichts erfahren.

Nach dieser Untersuchung der textuellen Oberfläche der Äußerungen möchte ich diese auf einer tieferen diskursiven Ebene in Bezug auf diskursive Figuren analysieren. Es gibt in den Äußerungen eine wiederkehrende Figur, nämlich die Differenz *gewohnt* = *alt* vs. *ungewohnt* = *neu*. Und zwar wird die LU nicht genutzt, weil sie neu ist, denn ein Entwicklungsprozess könnte sie verbessern. Die Einführung selbstgesteuerten Lernens wird als /extremer Wechsel/ bezeichnet, was die Neuheit und Ungewohntheit selbstgesteuerten Lernens betont. Auch an der Produktion von Äußerung A ist diese Figur beteiligt: Die Teilnehmerin kommt neu hinzu und war /letztes Mal/ nicht da. Auch dass die Kursleiterin /voll aufgedreht/ ist, ist ein Zustand, den „man“ aus Situationen kennt, in denen alles neu ist (zur Bedeutung der Wiederholung im Diskurs Kapitel 4.5.2, zu den Figuren Kapitel 4.6.1).

Diese Wiederholung der Differenz *gewohnt* vs. *ungewohnt* lässt auf eine diskursive Bewältigungsstrategie schließen: Die hohe Kontingenz der Situation und damit die hohe Gefahr des Scheiterns wird von der Kursleiterin damit pariert, dass sie sie

als „neu“ attribuiert. Die Attribution als Neuheit nimmt den Schrecken, denn in der Gewöhnung an das Neue liegt die Hoffnung der Bewältigung: ein Entwicklungsprozess. Hier findet sich also eine konsistente Praktik der Thematisierung, allerdings nur an dieser Stelle des Lernjournals. Man kann nicht davon sprechen, dass verschiedene Situationen oder eine größere Menge an Bemerkungen über einen längeren Zeitraum hinweg ähnliche iterative Beziehungen aufweisen. Da es zudem nur diese eine Situation gibt, in der das Lernjournal während der eigenen Kurspraxis geführt worden ist, bleibt das Ergebnis ernüchternd. Eine Handlung macht noch keine Praktik, so wie eine Schwalbe noch keinen Sommer macht.

6.4.2 Körperpraktiken: Vorläufig am Ende

Auch in lj-1-1 finden sich Passagen, in denen die Implementierung der Didaktik selbstgesteuerten Lernens in die eigene Praxis thematisch wird. Die Weiterbildnerin bietet Kurse im Bereich der Körperpraktiken an und in einigen Passagen des Lernjournals diskutiert sie die Frage, inwiefern Formen selbstgesteuerten Lernens überhaupt für Kurse aus ihrem Handlungsbereich geeignet sind. Zunächst scheint die Kursleiterin noch voller Hoffnung zu sein. Während der ersten Selbststudienphase findet sich im Rahmen der Lektüre der Studientexte folgende Passage:

/Anwendung auf AT-Kurs: Medien unterstützendes Lernen ermöglicht streßfreie Individualisierung des Lernhandelns. Jeder bestimmt nach seinen Neigungen das Medium. Ich verliere meine dominante Führungsrolle, der Lerner gerät nicht von neue Stimme Abhängigkeit Kursleiter weiterhin Berater/ (lj-1-1: 27)

Doch schon eine Äußerung weiter melden sich Zweifel, die Kursleiterin betont, dass in ihrem Handlungsbereich das Lernen nicht nur von den Kognitionen abhängen.

/Einschränkung des SL auf AT-Kurs, Das Lernen hängt nicht nur von internen Kognitionen des Lernalers ab/ (lj-1-1: 27)

Etwa 50 Seiten später beschreibt sie, was sie im Rahmen ihrer Implementierungsversuche selbstgesteuerten Lernens beobachtet:

/26.9. nach 2. AT-Kurs unter QINEB-Bedingungen. Habe ich *leider* nicht angewendet. Materialauswahl (Literatur) kam nur bei einer Minderheit der TN an (die profitierten allerdings davon: 'Ich bin entsetzt welchen Stresslevel ich bereits erreicht habe' (Herr Schäfer, TN) „habe Literatur verschlungen! „Die Mehrheit verschaffte sich wohl (?) keinen Überblick; eine TN (Lehrerin, Grundschule) verbiss sich an einem Tisch + Text (Physiologie). [...] ungewöhnlich unakademisch, versicherte sich allerdings, ob die Texte in den nächsten Einheiten auch noch auslägen... 2 retteten sich (wieder?) zu Diskman/ Kassette und zogen sich die [...]unleserlich...] auditiv rein/ (lj-1-1: 89)

Die Reaktionen der Teilnehmer/-innen auf die Kursgestaltung sind also unterschiedlich. Anhand einer Vielzahl von Material konnte man sich wohl mit dem Thema des Kurses (der Körperpraktik und dem persönlichen und beruflichen Stress, den sie bewältigen soll) beschäftigen, allerdings ohne die Körperpraktik – wie sonst üblich – tatsächlich zu praktizieren und die damit verbundenen Erfahrungen zu

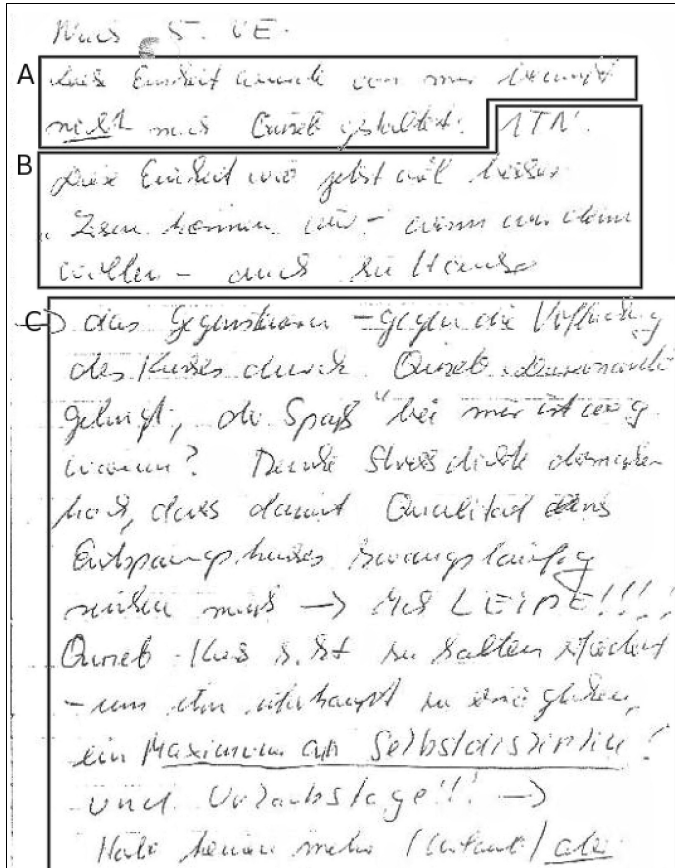


Abbildung 10: Sequenz aus Lernjournal 1-1: 96

reflektieren. In Anlehnung an die didaktische Konkretisierung von Lernarchitekturen in anderen Sachfeldern hatte die Kursleiterin versucht, das Problem dadurch zu lösen, dass die Körperpraktiken über Texte „selbstgesteuert angeeignet“ werden können. Aber dieser Versuch führte zu einer Krise, denn zugleich hatte sie damit die sonst üblichen Primärerfahrungen durch Sekundärerfahrungen ersetzt.

Wie die darauf folgenden Äußerungen zeigen, handelt es sich offenbar um eine Krise, die die Kursleiterin als partielles Scheitern ihrer Implementierungen zu deuten scheint. Drei Äußerungen des Themenstrangs bilden in Abbildung 10 eine argumentative und reflexive Folge. Leider ist das Lernjournal lj-1-1 sehr schwer zu lesen. Offenbar handelt es sich um die Nachbereitung einer durchgeführten Kurseinheit. Äußerung A beinhaltet eine Ausgangsthese: Die Kursleiterin teilt mit, dass sie die aktuelle Einheit bewusst nicht nach „QINEB“ gestaltet habe. Darauf folgt das Zitat eines Teilnehmers, markiert durch die Abkürzung „1 TN“. Dieser habe gesagt, „diese Einheit wäre jetzt viel besser. Lesen können wir, wenn wir das wollen auch zu Hause“ (B). Die bisher latente These, dass die Vermittlung eines Kör-

perpraktiken-Kurs durch das Lesen von Texten nicht angemessen sei, wird hier bestätigt. Jetzt folgt nach einem kleinen Pfeil eine längere Reflexion der Kursleiterin, die sehr emotional ist, was sich einerseits am Inhalt („ich leide“) und andererseits an der paratextuellen Form („Ich LEIDE ! ! !“) sehen lässt.

/Das Gegensteuern gegen die Verflachung des Kurses durch QINEB [unleserliches Wort] gelingt, der Spaß bei mir ist wenig warum? [unleserliches Wort] Stressdichte dermaßen hoch, dass damit Qualität der Entspannungs[unleserlicher Wortteil] zwangsläufig sinken muss – Ich LEIDE ! ! ! QINEB – Kurs s. sh. zu halten erfordert – um ihn überhaupt zu ermöglichen, ein Maximum an Selbstdisziplin! und Urlaubstage! ! ! -> Habe keinen mehr (Urlaub) / (lj-1-1: 96)

Zwar gelingt das „Gegensteuern“, aber der Kurs wurde für die Kursleiterin zu einer Qual. Sie sagt, dass sie leide und ihre Ressourcen (Spaß, Disziplin, Zeit) zu Neige gingen. Sie konnotiert das Problem mit der didaktischen Form der Selbstlernarchitektur („Verflachung des Kurses durch QINEB“), das Sinken der Entspannungsqualität sei ein Folgeproblem, dessen Grund sie in der Stressdichte sieht.

Die Versuche der Autorin, zentrale Gestaltungsprinzipien selbstgesteuerten Lernens auf die Vermittlung von Körperpraktiken zu übersetzen, scheinen damit „gescheitert“. Der Themenstrang reißt an dieser Stelle ab, weitere Reflexionen zur Problematik gibt es nicht. Wenn man nun aufgrund der Lernjournale zu einer Einschätzung über die Möglichkeiten und Leistungen der Kursleiterin kommen wollte, müsste man zu dem Schluss kommen, dass der Lern- und Professionalisierungsprozess abgebrochen und nicht zu Ende geführt worden ist. Allerdings wurde das besagte Projekt weiter geführt, die Kursleiterin hat den Studiengang erfolgreich abgeschlossen und einen Projektbericht vorgelegt, in dem die Auseinandersetzung sehr viel differenzierter geführt wird. Daraus ist zu schließen, dass sich im Lernjournal nur ein kleiner Teil der Reflexionen findet. Dann aber ist das Lernjournal kein gutes Medium, um einen Einblick in Lernprozesse zu bekommen. Der im zweiten Kapitel herausgearbeitete Zusammenhang, dass das Lernjournal die Lernenden transparent mache, gilt nur zum Teil. Zwar verrät es viel Intimes. Die größte Gefahr besteht aber nicht darin, über das Lernjournal einen vollständigen Einblick in das Innere der Lernenden zu gewinnen, sondern darin, den Einblick in das Innere, den man gewinnt, für einen vollständigen Einblick zu halten.

6.4.3 Englischvokabeln: Alltägliches, allzualltägliches

Ein drittes Beispiel möchte ich anhand von Lernjournal lj-1-3 vorstellen, das sich ebenfalls auf einen Ausschnitt aus der eigenen Praxis bezieht. Die Weiterbildnerin unterrichtet Englisch an der Volkshochschule. In der Situation, auf die sich die Eintragungen beziehen, hat sie das Thema „Christmas shopping“ gewählt. Ob es sich um eine Selbstlernumgebung handelte, ist angesichts der didaktischen Andeutungen eher unwahrscheinlich, denn sie berichtet, dass sie unbekannte Vokabeln

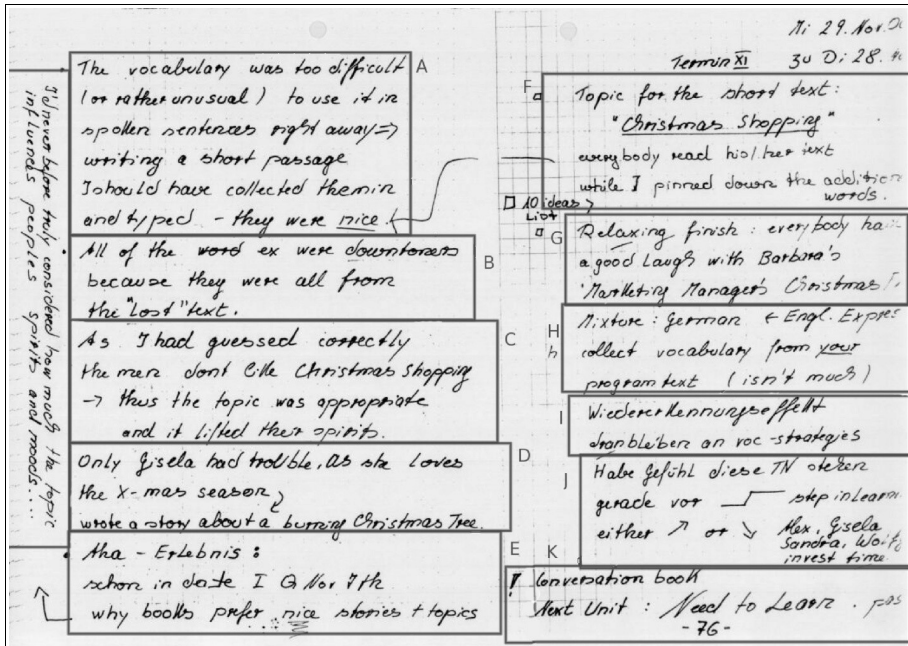


Abbildung 11: Sequenz aus lj 1-3

„anpinnt“, während die Teilnehmer/-innen jede/-r für sich ihren Text lesen (Äußerung F). Die Äußerungen G, C und D beschreiben Ereignisse im Kurs sowie den Grad und die Weise, in der sich die Teilnehmer/-innen auf das vorgeschlagene Thema einlassen. Von der Äußerung E geht ein Pfeil zu der quer geschriebenen Äußerung L. Nun berichtet die Autorin davon, dass sie, ausgehend von den Beobachtungen der Kursatmosphäre (G, C, D), zu einem „Aha-Erlebnis“ (E) gekommen sei. Sie erkennt, warum im Kursmaterial nette Geschichten bevorzugt werden (E), sie habe nämlich nie zuvor bedacht, wie sehr die Themen die Stimmung der Leute beeinflussen (L). Die Äußerungen A, B, H und I gehen in eine andere Richtung. Sie problematisieren den Schwierigkeitsgrad der Vokabeln im Verhältnis zum Lernstand der Teilnehmer/-innen und zwar dahingehend, dass sie zu schwer sind. Die Äußerung I impliziert eine individualisierende Praktik, denn die Kursleiterin beobachtet bei ihren Teilnehmer/-innen so etwas wie „Vokabelstrategien“. Von allen Äußerungen bezieht sich nur diese auf das im Studiengang thematisierte selbstgesteuerte Lernen, aber das Thema wird nicht weiter verfolgt. Die Äußerung J schließlich ist eine Einschätzung des Stands der Lernenden. Sie stehen vor einem Lernschritt, so die Kursleiterin, der sie voranbringen, aber auch zurückwerfen könnte.

6.4.4 Fazit: Die Geheimnisse der Lernenden

Sequenzen wie diese lassen die Analysierenden und nach Transformationspraktiken Suchenden etwas ratlos zurück. Sie enthalten im Grunde kaum Substanz für eine Interpretation, von den didaktischen Gegenständen des Studiengangs ist hier kaum etwas zu merken. Bezogen auf die Frage, ob sich in den Lernjournalen die Spuren der Transformation des eigenen professionellen Handelns finden, ist diese Passage „banal“, aber andere Stellen finden sich nicht. Aufgrund der bisher vorgebrachten Argumentation wäre es nun aber höchst fragwürdig, daraus zu schließen, die Kursleiterin habe gar keine didaktischen Elemente selbstgesteuerten Lernens in ihren Kursen angewandt. Im ersten Beispiel fand sich noch eine Bewältigungspraktik angesichts der frisch erprobten Lernformen, im zweiten Beispiel finden sich Rezeptionspraktiken und weitere interessante Umgangsweisen. Aber auch in diesen Fällen gibt es viel zu wenige Äußerungen zu dem Thema. Es ist unwahrscheinlich, dass das Repertoire an Transformationspraktiken bei den Autorinnen mit diesen Funden erschöpft ist, aber im Lernjournal ist nicht mehr zu finden. Nicht einmal das aber findet sich im dritten Lernjournal. Hier wird der Kursalltag mit seinen kleinen Freuden (das Aha-Erlebnis mit den netten Texten) und seinen immer wiederkehrenden Problemen (die Vokabeln sind zu schwer) thematisch. Vom schweren Ringen um Verwirklichung angesichts der Transformationsanforderungen an die eigene Praxis ist nichts zu spüren.

Wollte man zu Forschungszwecken das Lernjournal so wie Guldemann, Beck und Zutavern einsetzen (Kapitel 4.1.1), nämlich als ein Instrument, das angelehnt an die Methode lauten Denkens das Gesamt der inneren Ereignisse einfängt, müsste man mehr Aufwand treiben, um die Lernenden zum Führen des Journals anzuhalten und zwar gerade dann, wenn sich maßgebliche Transformationen ereignen. Aber das Lernjournal ist kein Logbuch der Professionalisierung. Es ist mehr als fraglich, ob es dazu geeignet ist, Prüfungen zu ersetzen (Kapitel 3.3.3), weil man aus ihm den Leistungsstand der Teilnehmer/-innen ablesen kann. Es gibt durchaus Passagen in den Journalen, die auf Transformationsprozesse verweisen, aber sie sind Momentaufnahmen und es gibt keine Berechtigung, sie als Kette der Entwicklung zu verstehen. Wenn die Spuren der Transformationen aber ausbleiben, kann man nicht darauf schließen, dass sie nicht stattfinden. Nur weil man etwas nicht sehen kann, heißt es noch lange nicht, dass es dies nicht gibt.

Auch hier zeigt sich, dass die Analogie des Lernjournals mit dem Tagebuch in die Irre führt. Das Tagebuch wird als jener exklusive Ort betrachtet, dem die Geheimnisse anvertraut werden. Dass sich im Tagebuch ein imaginäres Ich formiert, das personal angesprochen wird, ist ein Symptom für diese Intimität. Solche Passagen gibt es zwar auch in manchen Lernjournalen und der nächste Abschnitt trägt dem Rechnung, aber das gilt nur für einige wenige und dort nur einen kleinen Teil der Äußerungen. Das Lernjournal ist kein exklusiver Ort, sondern ein alltäglicher Gefährte, in den dies und das Eingang findet. Dies und das ist sicher aufschluss-

reich und spannend, aber es ist keineswegs die lückenlose Spur, die den aufmerksamen Leser in die inneren Geheimnisse des lernenden Subjekts führt.

6.5 Den eigenen Lernprozess zur Sprache bringen

Ich möchte nun anhand des Themenstrangs *Eigener Lernprozess* Praktiken im Umgang mit sich selbst herausarbeiten. Insgesamt umfasst der Themenstrang 79 Äußerungen, die aber recht ungleich verteilt sind (Kapitel 5.4.5). In vier Lernjournalen wird der eigene Lernprozess mit mehr als zehn Äußerungen thematisch (lj-1-3, lj-2-1, lj-2-2, lj-2-4). An diesen vier Journalen möchte ich zeigen, auf welche Weisen das Selbst thematisiert wird. In jedem der Journale lässt sich eine bestimmte Weise der Problematisierung finden, die sich durch das gesamte Journal hindurch zieht und in einigen lassen sich Entwicklungen und Veränderungen beobachten. Insbesondere wird sich zeigen, dass es Problematisierungsweisen gibt, in denen das Selbst nicht einfach zum Ausdruck kommt, in denen es vielmehr performativ produziert wird.

6.5.1 Seinen Lernprozess überprüfen

In allen Lernjournalen, in denen der eigene Lernprozess überhaupt thematisch wird, finden sich einige Äußerungen, die sich reflexiv auf das Gelernte beziehen und einschätzen, inwiefern das zu Lernende behalten oder verstanden worden ist, oder inwiefern es angewandt werden könnte. Ich zitiere einige der Äußerungen:

A /Reflexion der 1. Selbststudienphase ergab, dass der Aha-Effekt nach Fürsteneck kam. Mehrheitlich empfanden die TN dass sie an sich selbst SL erfahren hatten/ (lj-1-1: 40)

B /Dennoch fühle ich mich noch nicht in der Lage, Lernberatung durchzuführen. Da man in vielen Bereichen Kompetenz zeigen muss. Es bedarf also Übung/ (lj-2-6: 29)

C /Glaube, das Konzept nach den Erfahrungen gestern eher verstanden zu haben als in Fürsteneck. Auch auf Literaturrecherche etc. anwendbar Lernprozess bei mir, die NULL Ahnung hatte von Thematik./ (lj-1-6: 16)

E /Was brauchts noch um i. d. Praxis zu gehen? Elemente üben, Bsp. Beobachtungen in Raster eintragen üben, Rückmeldungen zum Konzept/ (lj-1-4: 79)

Manchmal erscheinen die Äußerungen als Beobachtungen des Lernens der Anderen (A) und manchmal geht es darum, ob man sich selbst etwas zutraut (B). Oft steckt die Figur, dass man qua Verstehen eines Konzeptes etwas „tun“ kann in den Äußerungen. Metaphern wie der „Aha“-Effekt oder die „Orientierung in einem Feld“ sowie Begriffe wie Kompetenz und Übung spielen eine Rolle. Oft gilt die Fähigkeit, selbstgesteuertes Lernen in die Praxis „umzusetzen“, als Maß des Verstehens (E). Insgesamt sind diejenigen Thematisierungen, die den Lernprozess auf sei-

nen Erfolg hin überprüfen, aber selten. Von einer permanenten Überprüfung des eigenen Selbst kann keine Rede sein.

6.5.2 In Dialog mit sich selbst treten

Das Lernjournal lj-1-3 zeichnet sich dadurch aus, dass Reflexivität an mehreren Stellen explizit wird. Am Anfang des Studiengangs sollten die Teilnehmer/-innen sich gegenseitig vorstellen, indem sie einen Text über sich selbst schreiben. Die Autorin erwähnt diese Situation auf der linken Seite des Lernjournals und auf einen langen Pfeil nach rechts folgt folgende Äußerung:

A /Selbstreflexion durch das Medium, das mich auf mich selbst zurückwarf. In einer Form der [zwei gezeichnete Gesichter stehen für „face-to-face“] Vorstellung wäre ich vermutlich in äußeren Fakten stecken geblieben. Gegenüber fehlte – aber nicht im – Sinne./ (lj-1-3: 2)

Am Anfang der Äußerung wird der Begriff /Selbstreflexion/ genannt und gleich metaphorisch umgesetzt: /durch das Medium, das mich auf mich selbst zurückwarf/. Das Medium ist wohl das Schreiben einer Biografie im Gegensatz zum mündlichen Erzählen und es hatte nach Aussage der Autorin reflexive Effekte. Im nächsten Schritt werden die Folgen dieser Reflexionsweise in Differenz zu herkömmlichen Vorstellungsverfahren ausgeführt: Das didaktische Arrangement hatte dazu geführt, dass die Autorin nach „Innen“ vorgestoßen ist, anstatt in /äußeren Fakten/ zu verbleiben. Dies scheint zunächst ein anerkennendes Lob zu sein, dennoch fehlt der Autorin ein interaktives /Gegenüber/, sie setzt also zu einer Kritik an der Lehr-Lern-Situation an, endet dann aber im unbestimmten /aber nicht im Sinne/.

Gleich danach folgen zwei Bemerkungen, die sich auf das beschriebene Erleben des eigenen Lernprozesses reflexiv beziehen und ihn einzuschätzen versuchen:

B /Methodenmecker: nö, ich bin für neue Versuche offen. Im Ende zeigt sich meist, wozu das Ganze gut war./ (lj-1-3: 2)

C /Auch ich weiß aber weniger... stürze mich aber gerne in Neues/ (lj-1-3: 2)

Die Autorin reflektiert in den Äußerungen, wie sie damit umzugehen gedenkt, dass dieses Lernen nicht ihren Erwartungen entspricht. Sie setzt ein mit /Methodenmecker/, darauf gleich /nö, ich bin für neue Versuche offen/. Auch wenn es sein kann, dass /Methodenmecker/ in Äußerung B sich darauf bezieht, dass eine andere Teilnehmerin die Methode kritisiert hat und auf diese Weise „meckerte“, fragt sich die Autorin in diesem Fragment des Äußerungsaktes selbst, ob sie diesem „Meckern“ zustimmt, denn sonst würde die darauf folgende Antwort keinen Sinn machen. Es geht also um das eigene „Meckern“ und die eigene Methodenkritik und es handelt sich daher um ein Selbstgespräch. Die Autorin sagt zu sich selbst /Methodenmecker/, was im Grunde eine Frage impliziert. Darauf sagt sie wieder zu sich /nö/ und weist das Meckern zurück. Dann folgt eine Selbstdeklaration /ich bin für neue Versuche offen/. Schließlich schiebt sie noch eine Begründung nach: /Im Ende zeigt sich meist.../. Etwas formalisierter dargestellt, wobei A' das Selbst als eigenes

Gegenüber und A* das Selbst als diskursiver Gegenstand ist (Kapitel 4.7.4), lässt sich die Szene so darstellen:

- (1) A fragt A', ob auf A* /Methodenmecker/ zutrifft
- (2) A' antwortet A über A* /nö/
- (3) A' deklariert an A, dass A* /offen für neues/ ist
- (4) A' begründet an A über (3), dass /Im Ende zeigt sich meist, wozu das Ganze gut war/

Das Ich wird hier sich selbst zum Anderen. Es macht sich zum Gegenüber, dessen Eigenheiten, Aussagen und Wünsche zum Gegenstand einer Reaktion und in diesem Fall zurückgewiesen werden. Die sprachliche Spur im Lernjournal wird von dieser Folge von Äußerungsakten produziert. In einer „normalen“ Kommunikation mit einem Gegenüber als Adressaten könnte man diese Äußerungsfragmente für einfache Aussagen halten, die dem Anderen etwas über ein Ich mitteilen sollen, das vor der Aussage existiert. Aber in der Kommunikation mit sich selbst wird dieser ohnehin fragliche Zusammenhang offenkundig widersinnig. Der Clou der Passage ist nicht, dass die Autorin eine Aussage über sich selbst macht, sondern dass sie, indem sie diese Aussage über sich an sich selbst richtet, zu einer Selbstanrufung wird. Die Autorin sagt nicht nur, sie sei /offen für Neues/, sondern sie ruft sich selbst dazu auf, /offen für Neues/ zu sein. Sie konstituiert ihr Selbst in dieser Auseinandersetzung mit sich selbst, indem sie das /Methodenmecker/, das ein Teil ihrer Selbst ist, zurückweist, um diesem Teil ihrer Selbst einen anderen Teil entgegenzustellen, den sie mit dem Prädikat /offen für Neues/ auszeichnet. Dieses diskursive Ereignis findet am Doppelpunkt innerhalb der ersten Äußerung statt. Um das damit verbundene Paradox anders formuliert aufzugreifen: Sie ruft sich selbst auf, zu werden, was sie ist.

Diese Konstruktion des Selbst ist aber kein ursprünglicher Akt. Sicher gibt es den meckernden und den offenen Teil des Selbst schon länger. Auch an anderen Stellen dieses Journals taucht ein meckerndes Anderes auf, etwa eine „Störbacke“, bei der die Probandin sich fragt, wie mit „der“ umzugehen ist (lj-1-3: 22). Wenn die Autorin also solche Aussagen trifft, repräsentiert sie in gewisser Hinsicht ihr Bild über ein der Aussage vorgängiges Selbst. Aber Selbstanrufung und Selbstaussage sind miteinander enger verschlungen. Die reflexive Praktik besteht – wie jede diskursive Praktik – darin, wiederholt werden zu können und wiederholt zu werden. Die Selbstinteraktion zeichnet sich dadurch aus, dass das Selbst zugleich etwas über sich aussagt und sich selbst anruft (Kapitel 4.7.4). Daher verhalten sich die Gegenstände und ihre Bedeutungen wie die Henne zum Ei. Falls man nach einer „Urszene“ sucht, in der die oben genannte Person zum „allerersten Mal“ die Erfahrung eines meckernden und eines offenen Teils ihrer selbst gemacht hat, dann wird noch diese „Urszene“ auf Äußerungsakte verweisen, die ihr in Aspekten vorausgehen. Auf die sie antwortet und anknüpft – und sei es damit, dass die Erfahrung eine signifikant andere ist.

6.5.3 Transformationen der Selbstthematisierung

Bereits in Kapitel 6.2 hat sich gezeigt, dass Problematisierungen entstehen können, wenn ein Thema mit einem anderen verknüpft und damit konkretisiert wird. In Lernjournal lj-1-3 lassen sich Phasen der Thematisierung des *eigenen Lernprozesses* anhand solcher Verknüpfungen zeigen. In einer ersten Problematisierungsphase von lj-1-3, die sich über die ersten 100 Seiten erstreckt, erscheint der eigene Lernprozess durchgehend im Zusammenhang mit einer allgemeinen Entwicklung der Persönlichkeit, der Professionsauffassung oder der beruflichen Lebensplanung. In einer zweiten Phase wird anhand von nur fünf Äußerungen auf mehr als 200 Seiten lediglich das Verstehen der Inhalte des Studiengangs thematisiert. Der Strang *eigener Lernprozess* ist hier sowohl quantitativ als auch qualitativ fast am versiegen. Eine dritte Phase allerdings setzt am Ende des Lernjournals ein und zieht sich über die letzten Seiten hinweg. Sie beginnt damit, dass die allgemeinere Haltung des „Verstehensprotokolls“ zu einer persönlichen Aussage kippt und in der Folge auf eine intensivere Auseinandersetzung mit sich selbst verweist. Diese Äußerungen möchte ich nun analysieren.

Die folgende Äußerung wird aufgrund ihrer paratextuellen Merkmale in der transkribierten Form kaum deutlich, daher zunächst das Transkript und dann eine Abbildung des Textausschnitts:

E / [Eingeklebtes Bild] Hilfe aus Praes IV Nov: Weg ist Unsicherheit – yet - but - nevertheless – Materialfülle komplexe Aufgabe nicht erfüllt, stimmt, aber bleibt so. Gründe siehe oben/ (lj-1-3: 225)

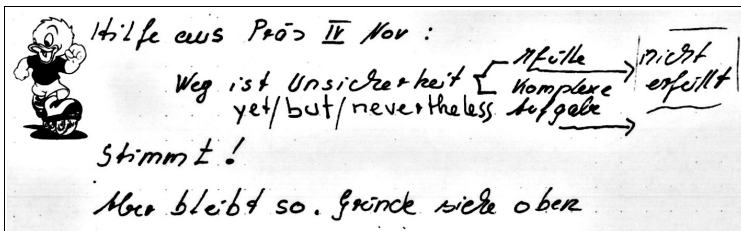


Abbildung 12: Ausschnitt aus Lernjournalseite lj-1-3: 225

In der Äußerung bringt sich die Autorin in Distanz zu ihrem eigenen Lernprozess, indem sie sich gegenüber den Anforderungen behauptet. Die damit verbundenen Äußerungsakte lassen sich wie oben als Selbstinteraktionen lesen. Eingerahmt wird die Äußerung mit /Hilfe aus Präsenz IV Nov:/. Der Äußerung gehen stichwortartige Notizen über eine Situation voraus, in der die Autorin selbst eine Veranstaltung leitet, und in der sie das im Studiengang Vermittelte einsetzt. Worum es dabei geht, ist aufgrund der textuellen Reduktionen kaum zu erkennen. Deutlich ist aber, dass dieses Tun mit etwas aus /Präsenz IV Nov/, also der vierten Präsenzphase im November verknüpft werden kann und dass dieses Verknüpfen hilfreich ist.

Aus den Notizen in der rechten oberen Ecke lässt sich eine Aussage schließen, dass nämlich die komplexe Aufgabe in Zusammenhang mit der Materialfülle nicht gelöst worden ist. Andererseits steht etwas weiter vorne: /Weg ist die Unsicherheit/. Eine nahe liegende Interpretation wäre, dass die Unsicherheit angesichts der möglichen Nichterfüllung der komplexen Aufgabe verschwunden ist. Dann folgen drei weitere Äußerungsfragmente: /yet - but - nevertheless/, /Stimmt!/, und /Aber bleibt so. Gründe siehe oben./ Mit „oben“ sind wahrscheinlich die der Äußerung vorausgehenden Notizen gemeint, welche aber nicht sehr aufschlussreich waren. Die drei Äußerungsfragmente lassen sich als Reaktionen auf den Vorwurf (von sich selbst oder von anderen) lesen, etwas „nicht erfüllt“ zu haben. Der Vorwurf wird zurückgewiesen /yet - but - nevertheless/, dann bestätigt /Stimmt!/, und schließlich wieder zurückgewiesen /Aber bleibt so/. Das /Aber bleibt so/ könnte man als trotzigste Behauptung lesen, während /yet - but - nevertheless/ eine Zeitdimension beinhaltet und damit auf mögliche Entwicklung verweist. Es erscheint die Möglichkeit, „etwas daraus zu machen“, das Scheitern wird als „noch scheitern“ gedeutet. Es gibt Hoffnung (ähnlich in Kapitel 6.4.1).

Diese Deutung bestärkt sich anhand des kleinen, eingeklebten Bildes, das eine menschlich agierende Ente mit T-Shirt und Kindchenschema zeigt. Der medienerprobte Beobachter wird wohl einen der Neffen der Walt-Disney-Figur Donald Duck erkennen, nämlich entweder Tick, Trick oder Track. Die Figur schreitet von links nach rechts über das Bild, sie blickt dabei zurück und lacht, die Arme zum hurtigen Schreiten angewinkelt und die Fäuste geballt. Leider ist aufgrund der schlechten Kopie nicht genau zu erkennen, ob die Figur tatsächlich schreitet oder ein Fortbewegungsmittel wie etwa ein Skateboard benutzt (was die Neffen von Donald Duck bisweilen tun). Die Bildachse von links nach rechts, in der sich die Figur bewegt, hat ikonografisch gesehen jedenfalls die Potenz, als Vergangenheit-Zukunft-Dimension zu gelten. Wenn man das Bild so deutet, ergibt sich in der Konstellation des Bildes mit dem Text eine Monosemierung (Kapitel 4.7.5). Der Text /Weg ist die Unsicherheit/ und der Bildanteil der lächelnd zurück blickenden Ente verweisen auf eine positive Wendung in der reflexiven Bezugnahme auf die Vergangenheit und der Text /yet - but - nevertheless/ sowie der Bildanteil der hurtig von links nach rechts schreitenden Ente verweisen auf das Voranschreiten im eigenen Lernprozess. Die Monosemierung der beiden Äußerungsebenen Text und Bild führt also dazu, die These zu stärken, dass in der Äußerung eine Entwicklungsdimension angelegt ist.

Die weiteren Äußerungen des Themenstrangs verstärken den Eindruck, dass sich im Lernprozess „etwas bewegt“.

F /Me: Kippen in den Sprachen habe ich sonst noch nicht erlebt: wie laufen auf Wasser und Sand abwechselnd. Ich nehme das als Zeichen von Überforderung/ (lj-1-3: 245)

Die Äußerung F findet sich inmitten von Vorbereitungen auf einen Kurs und von Bemerkungen über die eigenen Lernpraktiken. Das /Kippen in den Sprachen/¹⁰

10 Die zweisprachigen Reflexionen kommen bei den beiden Lernjournalen, deren Autor/-innen

deutsch und englisch ist in diesen Passagen überdeutlich. Die Autorin beobachtet dies und bringt es metaphorisch mit einer Art „Schreibgefühl“ zusammen, es sei /wie laufen auf Wasser und Sand abwechselnd/. Schließlich wendet sie sich reflexiv auf diese Beobachtung und erklärt: /Ich nehme das als Zeichen der Überforderung/. In diesen Passagen scheint sich so etwas wie eine Krise zu zeigen.

Die Zweisprachigkeit zeigt sich auch in der folgenden Äußerung, die einige Seiten später, kurz vor dem Ende des Lernjournals auftaucht und in der von einer neuen, sehr wichtigen Beobachtung an sich selbst berichtet wird:

G /What I still keep wondering about: what is my background transparency for sequences like? Where did I get it from? I do meanwhile ... believe that there is such a transparency. I didn't really plan that sequence; roughly, yes, certainly. And I did provide the material. Yet most of the times. I do pick up participants ideas more often then ... and still there is a logical sequence, turning up the end mostly. Q I und II voc(...) off my usual what: feeling for sequence, self-esteem, independence/ (lj-1-3: 265)

H /Nachdem ich das Interview mit der [Zeichen: Notenschlüssel]-lehrerin zu der h mit der schwierigen Klasse gelesen hatte, ist mir der Gedanke mit der transparency gekommen. Sie hat ohne Bewusstheit ihre Interviewantworten in Unterrichtsstruktur gegliedert/ (lj-1-3: 267)

Die Autorin hat so etwas wie eine /background transparency/ an sich selbst entdeckt. Dabei handelt es sich wohl um eine Art unbewusste Bewusstheit für das professionelle Leitungshandeln in Veranstaltungssequenzen. Es handelt sich wieder um eine Abfolge von Äußerungsakten, die an sich selbst ansetzen. Die Autorin beobachtet sich /What is my background transparency for sequences like?/, sie wundert sich über deren Herkunft /Where did I get it from?/ und über ihre Existenz /I do meanwhile.... believe that there is such a transparency/. Diese Bewusstheit zeichnet sich dadurch aus, dass sie ad hoc, ohne Planung funktioniert /I didn't really plan that sequence/ und doch in der Rückschau logische Sequenzen hervorruft /and still there is a logical sequence/. Zugleich beobachtet sie weitere Entwicklungen im eigenen Handeln /I do pick participants ideas more often then.../. In der nächsten Äußerung beschreibt sie diese /background transparency/ als neue Idee, da ihr der Gedanke beim Lesen eines Interviews mit einer Lehrerin gekommen ist.

Offenbar hat die Probandin hier eine Veränderung an sich selbst und ihren professionellen Handlungsweisen beobachtet. Die Professionelle vermag entweder, auf eine bessere Weise Sequenzen zu gestalten; oder sie vermag auf eine bessere Weise, diese eigene Fähigkeit zu beobachten.

sich als Sprachenlehrer/-innen zeigen, übrigens häufiger vor. Die andere Sprache erscheint nicht nur im Zusammenhang der Kurse, zugleich scheint es, als könne sie als besondere Form der Chiffrierung von Äußerungen dienen.

6.5.4 Seinen Lernprozess erzählen

In Lernjournal lj-2-1 sind die zehn Problematisierungen des eigenen Lernprozesses auf zwei zusammenhängende Sequenzen konzentriert. Die erste Sequenz gehört zur ersten Präsenzphase. Die Teilnehmer/-innen des Studiengangs arbeiten in einer der exemplarischen Lernumgebungen. Die Autorin thematisiert Spannung und Widerstände:

A /Es ist immer noch schwer, viel leichter aber als letztes Mal – Spannung und Widerstände abzubauen. Die sind trotzdem sehr hinderlich/ (lj-2-1: 18)

Immer wieder ist in diesem Lernjournal von Frustration und Unzufriedenheit die Rede. Immerhin falle es ihr nun /viel leichter [...] als letztes Mal/ (A). Auch in den darauf folgenden Äußerungen des Strangs betont die Autorin, besser als sonst zu verstehen (lj-2-1: 19). Auf diese Beobachtung bezieht sie sich nochmals reflexiv und erkennt, dass sie „Dinge“ auch sonst erst später versteht, dann nämlich, wenn sie sie in die eigene Praxis zu integrieren versucht (ebd.).

Ganz am Schluss des Lernjournals allerdings erfolgt eine weit offensivere Thematisierung des eigenen Lernprozesses. Die Autorin – übrigens die Einzige, die zu diesem Zeitpunkt noch ins Journal geschrieben hat – blickt auf das Jahr QINEB zurück und schreibt:

B /Jetzt ist es vorbei. Und jetzt. Plötzlich erinnere ich mich an viele Situationen, Inhalte.... Es ist, als wäre jetzt eine Tür auf, die vorher die ganze Zeit lang zu war. Jetzt im Nachhinein merke ich noch deutlicher als vorher, dass ich das ganze Jahr blockiert war. Ja blockiert ist genau das richtige Wort. Ich habe einfach keinen Zugang gehabt zu den Gefühlen, die mit QINEB (v. a. zu den Wochenenden) verbunden waren. Sie waren wie ausgeschaltet. Und immer, wenn ich was reflektieren wollte, war die Verbindung weg. Ich habe mich die ganze Zeit gewundert, warum ich mit der Selbstreflexion solche Probleme hatte – denn normalerweise ist das nicht so. Jetzt denke ich, dass es ganz klar ist: Über etwas, wozu man keinen Zugang findet, kann man auch nicht reflektieren. Aber als alles vorbei war, ist plötzlich eine Flut von Eindrücken auf mich eingeströmt/ (lj-2-1: 42)

C /Auch wenn dieser Satz kaum eine inhaltliche Aussage hat, für mich ist am treffendsten alles damit gesagt: qineb war eine schwer beschreibliche, teilweise extreme und überwältigende Erfahrung, die mich sehr verändert hat, ohne dass ich mir während dessen vollständig darüber bewusst war./ (lj-2-1: 42)

Der eigene Lernprozess wird hier in narrativen Figuren problematisiert, er hat die Form einer Selbstnarration. Solche narrativen Figuren lassen sich anhand des Aktantenschemas untersuchen. Die Aktanten als abstrakte Handlungspositionen sind in narrativen Figuren auf bestimmte Weise aufeinander bezogen (vgl. Kapitel 4.5.6).

Im Mittelpunkt steht das Subjekt der Äußerung, das in diesem Fall mit dem Subjekt des Äußerungsaktes identisch ist: Die Geschichte handelt von der Erzählerin selbst. Das Subjekt dieser Geschichte ist ein passives Subjekt, dem die Geschichte eher widerfährt, als dass es sie gestaltet. Das Ich ist dennoch Heldin und Hauptfigur in

den Ereignissen, die sich in und um „QINEB“ bilden. Es richtet seinen Willen und seine Handlungen auf ein angestrebtes Gut, dessen Erreichen die Narration zum Ziel hat, auf das Objekt der Geschichte. Das Objekt der vorliegenden Narration ist die Verbindung von „QINEB“ mit dem „Selbst“: /Ich habe einfach keinen Zugang zu den Gefühlen, die mit QINEB [...] verbunden waren/ (B). Die Verbindung von QINEB und dem Selbst soll aber nicht einfach hergestellt werden, sie existiert vielmehr bereits als gefühlsmäßige Verbindung und es gelte, sie reflexiv einzuholen. QINEB sei eine /extreme und überwältigende Erfahrung/ und habe die Autorin /sehr verändert/ (C).

Neben der narrativen Aktantenachse von Subjekt und Objekt gibt es in Narrationen eine weitere Achse zwischen Opponent und Adjuvant, also zwischen dem, was das Subjekt am Erreichen des Objekts hindert und dem, was das Subjekt beim Erreichen des Objekts unterstützt. Die Positionen dieser Aktanten können nicht nur Personen einnehmen, sondern auch Ereignisse oder Konstellationen. Als Opponent erscheint in den Äußerungen explizit eine Blockade, die das Subjekt von „QINEB“ und der damit verbundenen Erfahrung abgeschnitten hat. Was sich latent hinter dieser Blockade verbirgt, ist nicht zu erkennen. Als Adjuvant erscheint im Rückblick das Ende von „QINEB“, das die Blockade gelöst und Reflexion möglich gemacht hat: /Als alles vorbei war, ist plötzlich eine Flut von Eindrücken auf mich eingeströmt./ (B)

Das Ich beschreibt sich als ein „in eine Geschichte verstricktes“ und zugleich wird das Ich von dieser Geschichte „gestrickt“. Es gilt – so die Geschichte – die Verbindung zwischen dem Ich und den Gegenständen seines Lernens („QINEB“) herzustellen und zugleich auch die Verbindung zwischen dem Ich und seinem Lernen („die Gefühle“). Es handelt sich um die Wiedererzählung einer klassischen Bildungsgeschichte: So lange das Ich als reflexives Ich von den Gegenständen des Lernens und seinem eigenen Erleben des Lernens abgeschnitten ist, ist „Bildung“ nicht erreichbar. Diese Bildungsgeschichte ist – wie so manche – eine Geschichte des schweren Ringens um Verwirklichung, an deren Ende Freiheit winkt (Heydorn 1972).

Dass das sich bildende Ich als Akteur einer Geschichte erscheint, wird nicht wundern, denn die Biografieforschung und das narrative Interview haben in den Erziehungswissenschaften und der Weiterbildungswissenschaft eine große Bedeutung, woraus sich schließen ließe, dass das Erzählen eine bedeutende Dimension von Reflexivität ist. Aber die Lernjournale zeigen, dass das Narrative weit davon entfernt ist, die Standardform reflexiver Praxis zu sein, sie ist sogar ziemlich selten. Dass das Ich als Erzähltes erscheint, ist in entsprechendem Forschungsdesign die Folge einer Aufforderung, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Sie mag auch dann häufiger vorkommen, wenn das Schreiben in tagebuchartiger Form praktiziert wird, wenn man dem Buch und damit sich selbst seine eigene Geschichte reflexiv erzählend vergegenwärtigt. Aber die reflexive Praxis eines Journals hat andere Formen als die eines Tagebuchs, die Narration ist nur eine Form, in der sich Reflexivität manifestieren kann. Sie ist aber weder die Häufigste noch die Wichtigste.

6.5.5 Die Distanz der dritten Person

Die Reflexionen in lj-2-2 machen auf den ersten Blick einen „schlichteren“ Eindruck und der Grund dafür zeigt sich in der Analyse der Äußerungsformen. Es handelt sich hier weder um blumige Narrationen, noch kann man eine Abfolge von Rede und Gegenrede der Autorin mit sich selbst beobachten. Meist sind es kurze Sätze mit dem Schwerpunkt auf Nomen und Nominalformulierungen ohne schmückende Adjektive. Es handelt sich um Deskriptionen, um einfache Aussagen. Der eigene Lernprozess erscheint als eine Welt von Sachverhalten, selbst da, wo es um Gefühle und Stimmungen oder um das eigene professionelle Lernen geht.

A /Die gemachten Rollenspiel-Erfahrungen sind ausschlaggebend für mein Verstehen, für das Erfassen der Tragweite von LB/ (lj-2-2: 88)

B /Erleichterung, Entspannung ist zwar keine Lösung in unserer Richtung, aber Beweise ist geführt und Lösung ist da/ (lj-2-2: 119)

In diesen Passagen sind fast alle Sätze im Passiv formuliert. Personalpronomen der ersten Person kommen kaum vor. Ganz anders als in den übrigen Lernjournalen, wo beim Schreiben über den eigenen Lernprozess fast immer von „ich“ und „mir“ die Rede ist. Das permanente Zeigen in der Sprache auf das Ich (die Ich-Deixis) fällt damit weg und mit diesem Verweisen auf den ersten Blick auch der Subjektivitätsraum, den die Sprache erzeugt (Kapitel 4.5.6). In diesem Lernjournal findet eine solche Zeigepraxis auf das Ich nicht statt. Auch wird das Ich nicht erzählt – das wäre eine Möglichkeit der Rede vom Ich in der dritten Person. Aber das Ich ist nicht in eine Geschichte involviert, in der es handelt, erlebt und leidet. Es ist nicht zugleich das Zentrum eines Tuns und Erlebens und die Erzählerin, die aus diesem Zentrum heraus mitteilt.

In diesem Journal ist das Ich nicht viel mehr als ein Beobachtungspunkt. Es ist, als ob die Autorin des Lernjournals ihren Lernprozess „von außen“ beobachtet wie ein apersonales Geschehen. Aber auch dies ist ein reflexives Spiel, in dem das Ich sich eine Subjektposition zuweist. Das Ich ist verdoppelt, gerade indem es sich von dem „leeren“ Punkt her beobachtet. Dieser Punkt, den die Sprache zunächst unsichtbar macht, wird durch die Sprache zugleich sichtbar. Denn würde man jeweils die impliziten Sprechakte dieser Äußerungen explizieren, könnte man vor jedem Satzfragment schreiben: „ich sehe, dass....“ (vgl. Austin 1972: 89). Dem beobachtenden Ich steht ein beobachtetes Ich gegenüber, dessen Handeln aber immer nominal formuliert wird, wodurch die Nennung eines Satzsubjekts und damit die Explikation des beobachteten Ichs umgangen wird.

C /Aufenthalt in Klinik bringt großen Abstand zu QINEB. Einstieg ist schwer, Langsame Annäherung, Vorsichtiges Hineindenken in Texte. Bearbeiten von Fragestellung./ (lj-2-2: 71)

Es handelt sich nicht um eine Folge von Reden und Widerreden, bei denen das Ich zwar alle Subjektpositionen einnimmt, sie aber ständig wechselt, sondern um eine Kette von Beobachtungen, die von derselben Subjektposition her geäußert wurden.

Auch wenn die Sprache das doppelte Ich auf doppelte Weise verdeckt, kann sie nicht umhin, dessen Existenz zu konstituieren.

In vielen dieser Äußerungen lässt sich ein gemeinsames Thema erkennen: Es handelt sich um „Nähe und Distanz zu QINEB“. Der /große Abstand/ und die /langsame Annäherung/ sind bereits genannt (C), aber auch die nachlassende Disziplin / mit jedem Tag Abstand zum Präsenzwochenende/ (lj-2-2: 54) oder /Aktuelles überlagert das Lernen, privates wird wichtiger/ (lj-2-2: 71). Aus der Position des beobachtenden Ichs erscheint das passive, beobachtete Ich gemeinsam mit dem Studiengang und seinen Ereignissen in eine Topologie eingeschrieben, in der verschiedene Entfernungen und Involvierungsverhältnisse möglich sind. Auf sonderbare Weise führt diese Topologie das Ich wieder ein, denn in all den passiven Formulierungen, in denen die Position des Ichs verwischt, erscheint zugleich als Gegenstand ein Raum, in dem sich der Wert der Dinge nach dem Abstand von jenem Ich bemisst.

6.5.6 Ich und mir – wir beide

In absoluten Zahlen weist Lernjournal lj-2-4 die meisten Äußerungen zum eigenen Lernprozess auf. Viele davon finden sich in der ersten Präsenzphase, wo das Thema recht bestimmend ist. Die Art und Weise der Thematisierung ähnelt auf den ersten Blick einer Kontrolle des Lernprozesses, aber sie hat eine andere Qualität. Sie nimmt nicht von einer konkreten Forderung ihren Ausgang, etwas zu können oder zu wissen, um von da aus Stand und Entwicklung der Fähigkeiten zu bestimmen. Vielmehr reflektieren die Äußerungen den Grad der Orientierung des Selbst innerhalb der Umgebung, in der es sich bewegt. Von dieser Orientierung her erst kann und soll der Umgebung Sinn und Bedeutung verliehen werden. Auf der inhaltlichen Ebene teilt die Autorin wiederholt mit, dass sie Nichts oder nicht genug versteht, dass sie „nicht wisse, wo ihr der Kopf steht“ (A). Dieses Konstatieren des Nicht-Verstehens geht allerdings damit einher, dass die Autorin in der Form ihrer Problematisierung dokumentiert, dass sie die Inhalte des Studiengangs auf ihre Weise längst verstanden hat. Sie nutzt Begriffe wie „Komplexität“, „Struktur“, „Verknüpfung“ und „Verstehen“, die in der betreffenden Präsenzphase von der Leitung eingeführt und lerntheoretisch gebraucht werden, um die Inhalte und Gegenstände des Studiengangs zu thematisieren. Die Studentin gebraucht diese Begriffe nun, um ihr eigenes Lernen und ihr Nicht-Verstehen zu beschreiben (sie kennt diese Begriffe wahrscheinlich schon aus anderen Seminaren oder aus der Literatur, z. B. aus Reusser/Reusser-Weyeneth 1994). Mit anderen Worten: Die Autorin bekundet auf dem Niveau einer Theorie des Verstehens, dass sie nicht versteht, was passiert und was sie davon halten soll. Die folgenden Äußerungen sind nur ein Ausschnitt aus dieser Sequenz. Sie zeigen, wie mithilfe lerntheoretischer Konzepte die eigene Erfahrung strukturiert wird:

A /Ich weiß immer noch nicht, wo mir der Kopf steht, habe den Bedarf das für mich zu strukturieren. Das ist mir wichtig für mich festzuhalten. Aber ob ich

das für mich heute noch strukturiere... mal sehen. Ich überlege gerade, was mit meinen 2 Spalten ist, die Ebenen sind für mich viele geworden. Aber welche? / (lj-2-4: 7)

B /Worum geht es für mich in QINEB? Das können wir heute nicht herausfinden. Mein Ergebnis bei dem ganzen ist, Komplexität aufzubauen und wir sehen, was wir damit machen. Das baut sich im Laufe des Jahres ab. Ich habe das Gefühl, ich brauche jetzt eine Lernberatung./ (lj-2-4: 12)

C /Ist das vielleicht die Funktion die das Coaching übernimmt. k.A. Gibt es eine Lernberatung für mich als QINEB-TN? Ich bin wirklich nicht mehr zufrieden mit dem Abschluß des Wochenendes./ (lj-2-4: 13)

D /neue Lernkultur, Vielfalt bleibt bei Lernenden, Umgang mit dieser Vielfalt wird mit professionellem Handeln thematisch. Mir geht also auf, was wir bei QINEB gemacht haben. Wahrscheinlich bin ich jetzt gerade dabei, Komplexität abzuarbeiten, die wieder im Mai [im Mai ist Termin der nächsten Präsenzphase, Anm. DW] jäh zerstört wird. Oder ist es doch nicht so. Was war am WE Vielfalt. Hatte die Lernberatung die Funktion der Reflexivität? / (lj-2-4: 14)

Die Äußerungen A bis C stammen aus der ersten Präsenzphase, die Äußerung D aus der anschließenden Selbststudienphase. Die Reflexionen machen einen schnellen und fließenden und doch stark segmentierten, sprachlich pulsierenden Eindruck, wobei sich das Thema manchmal plötzlich zu verschieben scheint. Man hat das Gefühl, die Reflexionen huschen den Gedanken hinterher, um sie gerade noch einzufangen. Dieser Eindruck liegt zum Teil an der grammatischen Form. Es handelt sich bei den meisten Äußerungen um eine Kette mehrerer, relativ kurzer Hauptsätze, um einen parataktischen Stil. Die Teile der Äußerung folgen zwar als Gedankenfluss hintereinander, ohne die Kette der Referenzen zu durchbrechen, wechseln aber ständig die Art ihrer Sprechhandlung. Auf die Beschreibung /Ich weiß immer noch nicht, wo mir der Kopf steht/ (A) folgt die Aufforderung /habe den Bedarf das für mich zu strukturieren/ (A) und dann die Begründung /Das ist mir wichtig für mich festzuhalten/ (A). Dann die Zeitplanung in Form einer Infragestellung der unmittelbaren Dringlichkeit der Aktion /Aber ob ich das für mich heute noch strukturiere/ (A) und die vage Antwort /mal sehen/ (A). Die Gedanken schweifen weg, fliegen über das Blatt, sehen die zweispaltige Anordnung der Reflexionen, sehen, dass sie genau genommen nicht existiert. Es folgt explizit der Rapport über die gerade stattfindende Handlung: /Ich überlege gerade, was mit meinen 2 Spalten ist/, womit der Faden des Schreibens wieder aufgenommen wird. Dann die Beobachtung: /die Ebenen sind für mich viele geworden/. Schließlich sofort im nächsten Satzfragment eine neue Selbstaufforderung mit einer Klärungsaufgabe in Form einer Frage: /Aber welche/? Das Pulsierende des Schreibens liegt an dieser schnellen Aufeinanderfolge verschiedener Sprechhandlungen, die sich zwar schlüssig auseinander ergeben, aufgrund ihrer Dichte aber dazu führen, dass sich der Gegenstand der Äußerung in ihrem Verlauf verschiebt.

Die Sätze erzählen nicht blumig von den Erlebnissen, sie entfalten keine Narration, in der sich das Ich bewegt hat und bewegt, sie halten aber auch das äußernde Ich nicht passiv im Hintergrund. Am meisten ähneln sie der Form von Lernjournal lj-1-

3, einer Art „Gespräch mit sich selbst“. Die Rollen wechseln allerdings seltener und der Fluss der Wörter ist kontinuierlicher. Der Rollenwechsel der Adressantin ereignet sich in Frage- und Antwortspielen (/Worum geht es für mich in QINEB?/ – /Das können wir heute nicht herausfinden/) oder im Aufwerfen von Fragen (/Die Ebenen sind für mich viele geworden, aber welche?/). Aber die besondere Form der Selbstinteraktion dieses Lernjournals liegt nicht auf der Ebene des Rollenwechsels wie bei lj-1-3, sondern in einer weiteren Form der Doppelung des Ich. In Äußerung A beispielsweise finden sich im Schnitt fast zwei Mal pro Satz das Personalpronomen in der ersten Person Singular in verschiedenen Deklinationen. Das Ich verdoppelt sich dabei, aber nicht in einem rollenartigen Gespräch wie in lj-1-3, wo das äußernde Ich mal diese, mal jene Position einnimmt, nicht im fiktiven Wechsel des Subjekts des Äußerungsaktes, sondern darin, dass das Ich zugleich Gegenstand und Subjekt der Äußerungen ist. Auch wenn das Subjekt des Äußerungsaktes also konstant bleibt (anders als in den Frage-Antwort-Spielen), gibt es doch in den Äußerungen A bis D immer ein „ich“ und ein „mir“, ein handelndes und ein zu behandelndes Ich. (/Ich weiß immer noch nicht, wo mir der Kopf steht/ oder /Mir geht also auf, was wir in QINEB gemacht haben. Wahrscheinlich bin ich jetzt gerade dabei, Komplexität abzubauen/). Einmal tauchen das passive und das aktive Ich auch als Gefährten auf (/Das können wir heute nicht herausfinden/).

Damit erklären sich auch die eingangs erwähnte Orientierungssuche der Nicht-Verstehenden und die Klärungsversuche anhand theoretischer Begriffe. Das passive Ich erlebt die Desorientierung in „QINEB“ und sucht nach Klarheit. Das aktive Ich versucht dem passiven zu Klarheit zu verhelfen, indem es ihm „Struktur“ anbietet. Es bietet Begriffe wie „Komplexität“ und „Strukturierung“ als Verstehenshilfen an, schließlich verabreicht es dem passiven Ich „Lernberatung“ (es handelt sich bei der Lernberatung um ein zentrales Konzept des selbstgesteuerten Lernens). In keinem anderen Lernjournal finden die Selbstthematisierungen mithilfe theoretischer Deutungsangebote statt, nirgendwo sonst rücken „Theorie und Praxis des Ich“ so nah zusammen.

Diese beiden Äußerungen tauchen relativ am Ende des Lernjournals auf. Bis dahin wird immer wieder das Thema der eigenen Kompetenzen aufgeworfen, wobei diese von der Autorin oft eher gering eingeschätzt und mit der eigenen Unsicherheit konnotiert werden (v. a. im Themenstrang *Eigene Kompetenzen*). Am Ende des Lernjournals kommt es aber zu einem Umschlag der Selbstthematisierungen:

E /Was ist sicher? Ich bin mir nirgends sicher, aber darin liegt gerade das Potenzial. Die Frage ist, was ist eigentlich das Feld. In dem Feld „professionellen Handelns“ also habe ich eine Ahnung, wie man „professionell Wissen“ konstituiert als Erwachsenenbildnerin, das verstehe ich so, habe ich schon Ideen bekommen und daß für den Lerner reflexive Möglichkeiten zur Verfügung stehen müssen. Ich habe gemerkt dieses WE, wie anspruchsvoll LB ist und es ist erst wie eine Initialzündung am WE geschehen, das ist ein Lernprozeß. Ich habe.../ (lj-2-4: 107)

F /Wie kann ich für mich das in Verbindung bringen, evtl. für meine professionelle Laufbahn/ (lj-2-4: 109)

Der Anfang der Äußerung E ist hierbei die zentrale Stelle. Die Unsicherheit wird von der Autorin umgedeutet: Aus ihr resultiert nicht eine mangelnde Kompetenz, sondern ein Potenzial. Unsicherheit kann nämlich dann ein Potenzial sein, wenn sie Reflexivität bedeutet und die Möglichkeit, das Ich fragend zu verschieben. Was als Schwäche galt, wird als Stärke deutbar.

6.5.7 Das Ich – vom philosophischen Standpunkt betrachtet

Die Problematisierungen des eigenen Lernprozesses im Lernjournal lj-2-5 zeichnen sich dadurch aus, dass das Geschehen in einem selbst bzw. an seinem Selbst an abstrakte Thesen gekoppelt wird, man könnte sie als philosophische Betrachtungen charakterisieren.

A /Ist es für mich einfacher, weil keine Umstellung erfolgen muss, oder schwerer, weil die Differenzerfahrung fehlt? / (lj-2-5: 4)

B /Nicht vermittelbar – Erfahrung, was passiert in mir – versprachlichen – Dynamik/ (lj-2-5: 6)

Die Äußerung A bezieht sich auf die Beobachtung, dass die Professionellen auf dem Weg zum „selbstgesteuerten Lernen“ ihre professionelle Praxis umstellen müssen, während die Studentin sich nicht umstellen muss. Sie beschreibt aber nicht ihre eigenen Probleme, sondern stellt die allgemeine Frage, ob dies nun einfacher oder schwerer sei. Die nächste Äußerung folgt auf eine im Studiengang aufgeworfene Frage nach dem, was nicht vermittelbar sei. Die Autorin wendet diese Frage zunächst mit dem Einschub /Erfahrung, was passiert in mir/ in ein Problem des eigenen Lernens, um sie dann nochmals sprachphilosophisch zu wenden – denn es geht ihr um das /Versprachlichen/.

C /Wie viel Selbst kann sich ändern, damit man noch sagen kann, man ist man selbst? / (lj-2-5: 12)

Die Äußerung C tritt im Rahmen der Reflexion einer Lernarchitektur auf. Hier nimmt die Autorin einen radikalen Standpunkt ein, indem sie das Ich und sein Selbst aufs Spiel setzt. Sie nimmt die Möglichkeit an, dass das Selbst sich so verändern könnte, dass das Ich sich in seinem Selbst nicht mehr erkennt, bzw. der Veränderung dieses Selbst nicht in derselben Geschwindigkeit folgen kann. Die Formulierung ist paradox, denn wenn sich das Selbst so geändert hat, dass ich nicht mehr ich selbst bin, wie kann ich die Frage dann überhaupt stellen und damit implizit behaupten, dass dieses fremde Selbst eigentlich „meines“ sei. Aber es handelt sich um eine Frage, die das Erfragte nicht wirklich wissen will. Es ist vielmehr eine Praktik, das Selbst als fraglich und als unsicher zu deklarieren. Wohl handelt es sich nur um ein „Spiel mit sich selbst“, denn die Adressantin der Äußerung C verliert in diesem Äußerungsakt keineswegs die Grenzen ihres Ich. Aber sie gibt immerhin zu, dass sie nicht weiß, wann es zu spät gewesen sein wird.

6.5.8 Fazit: Sich selbst zum Thema machen

Die Analyse des Themenstrangs *Eigener Lernprozess* hat eine Reihe recht unterschiedlicher Selbstthematisierungen zu Tage gebracht. Zunächst ist zu beobachten, dass das Selbst nur in etwas mehr als der Hälfte der Journale überhaupt thematisiert wird. In allen diesen Fällen gibt es so etwas wie eine Überprüfung des eigenen Lernens im Abgleich mit den Lernanforderungen des Studiengangs. Nur in den beschriebenen fünf Lernjournalen jedoch geht die Thematisierung des eigenen Lernprozesses darüber hinaus und wird das Thema weitläufiger gefasst. Und nur in drei Lernjournalen wird eine Spur von Transformationen sichtbar. Es handelt sich um die Lernjournale lj-1-3, lj-2-1 und lj-2-4. In diesen gibt es eine Veränderung in der Weise, wie der eigene Lernprozess thematisiert wird.

Die Form der Problematisierung ist in den fünf Journalen sehr verschieden. Während in Lernjournal lj-1-3 die Interaktion mit sich selbst in Form von Rollenwechseln der Adressantin an die Textoberfläche gerät, ist dies bei anderen Lernjournalen so nicht zu erkennen. In Lernjournal lj-2-1 wird die Geschichte erzählt, die die Autorin erlebt hat, mit den Blockaden und Transformationen des Selbst, die mit dieser Geschichte verbunden waren. In Lernjournal lj-2-2 nimmt die Autorin dagegen eine distanzierte Beobachtungsposition zu den Dingen, die mit dem Ich geschehen ein. Das Ich und das, was es umgibt, erscheinen dabei in einer Topologie der Nähe und Ferne. In Lernjournal lj-2-4 schließlich spaltet sich das Ich in einen souverän kompetenten und einen bedürftigen Part, wobei der eine dem anderen zum Verständnis verhilft. Schließlich hebt Lernjournal lj-2-5 das Ich auf eine „philosophische“ Ebene, in der es – an übergreifende Theoreme gekoppelt – nach dem Geschehen in seinem Selbst fragt.

In allen fünf Weisen der Selbstthematisierung geht das Äußernde Ich, das Subjekt des Äußerungsaktes, eine spezifische Beziehung mit dem Ich als Thema der Äußerungen ein und konstituiert dieses als Referenzial seiner Äußerungen. Die Performanz, die das Ich produziert, entfaltet sich ebenso in der Dimension der Subjektivität, in der es das Ich spaltet wie in der Dimension des Referenzials, in der ein Selbst als Gegenstand des Sprechens konstituiert. Die Weisen der Selbstthematisierung können als diskursive Figuren der Reflexivität gelten.

7 Das Fragen als reflexive Praktik

In diesem Kapitel möchte ich die Untersuchungen der reflexiven Praxis nicht ausgehend von den Problematisierungen eines bestimmten thematischen Strangs, sondern ausgehend von den Praxisformen fortsetzen. Aus Praxisformen wie der Frage an sich selbst, dem an sich selbst gerichteten Befehl oder der Deklaration über sein Selbst habe ich exemplarisch die Frage herausgegriffen. In der diskursiven Praxis der Lernjournale finden sich zahlreiche Fragen, daher lässt sich vermuten, dass das Fragen ein wesentliches Element reflexiver Praxis ist. Aber in welcher Weise geschieht dieses Fragen? Lässt sich eine allgemeine Form der reflexiven Frage extrahieren oder lässt sich ein Inventar reflexiver Fragetypen anlegen? Bilden die Fragepraktiken einen gemeinsamen Raum in den zwölf Lernjournalen oder sind sie ungleich verteilt? Das folgende Kapitel soll diese Fragen an das Fragen klären.

Zunächst setzt das Kapitel mit einer Bestimmung des Fragens als Praxisform ein. Drei Theorien, die bestimmen, was eine Frage sei, aus der formalen Logik, der Sprechakttheorie und der Theorie sozialer Praxis, werden herangezogen und am Korpus erprobt, um die Ebene zu bestimmen, auf der eine Analyse des Fragens sinnvollerweise ansetzen kann und muss. Diese Erörterung wird wesentliche Argumente aus dem diskursanalytischen Kapitel wieder aufgreifen und an der Frage konkretisieren. Schließlich werden die Fragen des Korpus in mehreren Schritten analysiert. Zunächst in Bezug auf die Möglichkeit, Fragen im Korpus zu isolieren und zu identifizieren, dann in Bezug auf mögliche Klassifikationen der Fragen, schließlich in Bezug auf ihre Verteilung, dann in Bezug auf die Konstitution eines Referenzials durch das Fragen und zuletzt in Bezug auf die diskursive Dimension der Subjektivität.

7.1 Von der logischen Struktur zur diskursiven Praxis des Fragens

7.1.1 Die Frage als Ausdruck eines kognitiven Defizits

Was ist unter einer Frage zu verstehen und was benötigt eine die Analyse des Fragens leitende Theorie? Die klassische Definition der Frage ist die epistemische Definition aus der formalen Logik, die in der Frage den Ausdruck eines kognitiven

Defizits sieht. Dabei erscheint vielen Logikern die Frage als abgeleitete Form des Sprechens. Sie bestimmen ihre Eigenschaften von der Aussage her, die als Prototyp der menschlichen Rede gilt. Schon Aristoteles gab im Rahmen seiner Abhandlung über den Satz der Aussage den Vorrang, weil nur ihr die zentrale Eigenschaft zukomme, wahr oder falsch sein zu können. Die Frage hat Aristoteles zusammen mit Bitte und Befehl ins Feld der Rhetorik und Poetik abgeschoben (Aristoteles 1995: 4).

Der Begründer der modernen Logik, Gottlob Frege, schließt an diese Charakterisierung der Frage an und bestimmt ihre Eigenschaften ebenfalls ausgehend vom Aussagesatz. Er unterscheidet dabei den Satz selbst von dem Gedanken, den der Satz ausdrückt.¹¹ Der Gedanke gehöre nicht zur Sprache selbst, sondern zum Denken, das sich der Sprache als Mittel bemächtigt. Er werde vom Satz lediglich dargestellt und ist der Sprache daher äußerlich (Tugendhat/Wolf 1983: 17). Ein Gedanke kann wahr oder falsch sein, insofern er einem Sachverhalt in der Welt entspricht oder nicht entspricht. Mit dem aussagenden Satz wird die Wahrheit des darin ausgedrückten Gedankens behauptet (Frege 1993: 35). Mit dem Gedanken im Hinterkopf lassen sich die Satzarten unterscheiden, denn im Gegensatz zum Aussagesatz enthalten Ausrufe oder Befehlssätze gar keinen Gedanken, also keine Komponente, die wahr oder falsch sein kann (Frege 1993: 34). Der Frage jedoch räumt Frege eine Sonderrolle ein, da sie entweder einen unvollständigen Gedanken enthält – die Ergänzungsfrage mit „Was?“ oder „Warum?“ macht die Vervollständigung durch die Antwort notwendig – oder der enthaltene Gedanken nicht behauptet wird – die Entscheidungsfrage mit „ob“ fordert ein „ja“ oder „nein“ heraus, erst mit der Antwort ist der Gedanke behauptet (Frege 1993: 34). Frege resümiert: „Es ist also möglich, einen Gedanken auszudrücken, ohne ihn als wahr hinzustellen. In einem Behauptungssatz ist beides so verbunden, daß man die Zerlegbarkeit leicht übersieht.“ (ebd.: 35) Marillier schließt aus dieser Argumentation, dass eine Frage entweder das Nichtwissen über einen Sachverhalt (ein unvollständiger Gedanke) oder das Unwissen über deren Wahrheit (ein nicht behaupteter Gedanke) feststelle. Die epistemische Definition der Frage lautet demnach: Die Frage bringt ein Nicht-Wissen, ein kognitives Defizit zum Ausdruck (Marillier 1995: 54, 60).¹²

Genügt die epistemische Fragedefinition bereits, um das Fragen in den Lernjournalen zu begreifen? Ich möchte versuchen, eine Frage aus dem Korpus anhand dieser Definition zu bearbeiten:

- /- Kein Abschluss, no Bewerbung possible auf passabel bezahlte Stelle.
- will ich lehren? Pilotenschleudersitz
- will ich arbeiten? nicht 8h per day./ (lj-1-3: 215)

11 In der Logik wird Freges „Gedanke“ heute als Proposition bezeichnet (vgl. Robering 1995: 296). Der Einfachheit halber spreche ich im Folgenden vom „Gedanken“. Im Grunde genommen ist das Wort „Gedanke“ ganz angemessen, weil die Logik i. d. R. die Proposition jenseits bzw. vor der Sprache ansiedelt. In diesem Punkt vertreten formal-logische und diskursanalytische Positionen diametral entgegengesetzte Standpunkte (vgl. Kapitel 4.5.5).

12 Zum Überblick der formallogischen Ansätze zur Struktur der Frage vgl. Bäuerle und Zimmermann (1991), zur Grammatik der Frage die Sammelbände von Schecker (1995) und Fernandez Bravo (1993), sowie kritisch Wunderlich (1976: 191ff)

Es handelt sich um eine Notiz ohne direkte Einbettung in weitere Notizen. Die Gedanken lassen sich extrahieren und die Sätze lassen sich formalisiert darstellen.

- (1) A fragt A', ob /A' will lehren/
- (2) A fragt A', ob /A' will arbeiten/

In der Frage 1 fragt Adressantin A die Adressatin A', ob der Gedanke /Die Adressatin A' will lehren/ wahr ist. Man kann nun gemäß der epistemischen Fragedefinition sagen, dass A nicht weiß, ob A' lehren oder ob A' arbeiten will, infolgedessen ein kognitives Defizit hat und deshalb A' fragt. Soweit so gut. Nun lässt sich beobachten, dass die Adressatin A' sich selbst, also A antwortet. Offensichtlich unterstellt sie, dass sie sich mit der Frage selbst angesprochen hat. Aber das macht keinen Sinn! Warum sollte sie von sich selbst eine Antwort erwarten, sie wird doch wissen, dass sie es nicht weiß! Oder anders: Weil A und A' ein und dieselbe Person sind, wird A' es wohl ebenso wenig wissen wie A.

Einen Sinn ergibt der Eintrag im Lernjournal nur, wenn man davon ausgeht, dass die Frage nicht einfach ein kognitives Defizit zum Ausdruck bringt, sondern dass sie eine Aufforderung an A' ist. Aber eine Aufforderung zu was? Die Aufforderung wird immerhin dadurch bestätigt, dass A' sich selbst tatsächlich antwortet. Während die Antwort auf die zweite Frage recht klar erscheint, denn auf /will ich arbeiten?/ folgt /nicht 8h per day/, ist die Antwort auf die erste Frage schwieriger zu deuten: /Pilotenschleudersitz/. Wird Lehren zum Schleudersitz, weil damit ein Risiko verbunden ist oder schützt einen das Lehren vor etwas anderem als „letzte Rettung“? Anstatt auf die in Frage gestellte Aussage /A will lehren/ korrekt mit /Ja/ oder /Nein/ zu antworten, wie es das Schema der Entscheidungsfrage erfordert, scheint sich A' zunächst nicht um die Wahrheitsbedingungen der Frage zu scheren und antwortet mit einem einzelnen Wort, das aufgrund der chiffrartigen Reduktion auf ein uns nicht bekanntes Urteil verweisen, das aber auch lediglich die gegenwärtige Unentscheidbarkeit der Entscheidungsfrage zum Ausdruck bringen kann. Vielleicht erbittet A' mit der Antwort von A einen Aufschub, weil A' noch zu sehr A ist, um das kognitive Defizit überwunden zu haben?

A fordert sich selbst also heraus, über die in Frage gestellte Proposition nachzudenken und zu A' zu werden. Also entweder ein Nicht-Wissen durch Wissenserwerb zu beheben oder durch Nachdenken bereits Gewusstes so zu ordnen und zu strukturieren, dass das Nicht-Wissen behoben ist. A fordert sich selbst also dazu heraus, jemand anderer zu sein als er selbst, sich selbst in der Zeit zu verschieben. A erwartet in dem Moment, in dem er die Frage stellt, dass er aufgrund der Frage einen Transformationsprozess durchlaufen wird, und dann als A' antworten kann, insofern er das kognitive Defizit überwunden hat und eben nicht mehr A ist.

Die epistemische Definition der Frage greift daher zu kurz, wenn es darum geht, das Fragen in der reflexiven Praxis zu begreifen und doch weist sie den Weg zu ihrem Verständnis. Der entscheidende Punkt ist, dass die sich selbst Befragenden die „normale“ Struktur der Frage, indem sie sie an sich selbst richten, auf eine bestimmte Weise gebrauchen. Sie gebrauchen die „normale Struktur“ zu einem anderen Zweck als dem ihr gemäßen. Was ist das dann aber für ein Gebrauch, den

die Schreibenden von der Frage machen? Was ist das für ein Spiel, das sie in diesem Fragen mit sich selbst treiben?

7.1.2 Die Frage als Sprechakt

Im Gegensatz zur formalen Logik stellen Untersuchungen der Frage im Kontext der linguistischen Pragmatik den Gebrauch der Frage in einem sozialen Kontext in den Mittelpunkt. Wunderlich paraphrasiert die pragmatische Definition der Frage allgemein: „Die Frage kann also unter Umständen als spezielle Aufforderung an den Adressaten verstanden werden, nämlich etwas zu sagen.“ (Wunderlich 1976: 211) Die Pragmatik rückt die Frage also sehr viel näher an die Bitte und den Befehl als an die Behauptung.

Im Rahmen einer Klassifikation der Sprechakte hat Searle eine Systematisierung der Definition der Frage vorgelegt (zur Sprechakttheorie Kapitel 4.5.2). Er definiert die Klassen von Sprechakten dabei durch eine Reihe von Regeln, die er als konstitutiv für ihren Vollzug betrachtet (Searle 1971: 96ff). Für die Klasse der Fragen bedeutet dies, dass jede der folgenden Regeln mit Notwendigkeit befolgt werden muss, damit der Adressant den Akt einer Frage vollzieht (vgl. ebd.: 102):

- (1) A weiß nicht, ob die fragliche Proposition wahr ist, oder kann sie nicht selbst vervollständigen.
- (2) A glaubt, dass B über weiteres Wissen bezüglich dieser Proposition verfügen könnte.
- (3) A wünscht diese Information von B.

Natürlich lassen sich in der konkreten Fragepraxis zahlreiche Verstöße gegen diese Regeln feststellen. Confais weist darauf hin, dass Prüfungsfragen gegen Regel (1) und Regel (3) verstoßen, dass die dubitative Frage – die im Modus des Zweifels gestellt wird – gegen die Regeln (2) und (3) verstößt, und dass rhetorische Fragen gegen alle drei Regeln verstoßen (Confais 1995: 5). Searle ist sich dieser Problematik offensichtlich bewusst und bemerkt, er spreche vom Fragen „im Sinne von ‚eine Frage stellen‘, nicht im Sinne von ‚im Zweifel sein‘“ (Searle 1971: 102). Aber warum sollte die zweifelnde Frage in geringerem Sinn eine gestellte Frage sein? Zur Prüfungsfrage wird Searle noch deutlicher: In einer zweiten Anmerkung sagt er „es gibt zwei Arten von Fragen, nämlich (a) wirkliche Fragen und (b) Prüfungsfragen“ (ebd.). Bei wirklichen Fragen – so Searles weitere Argumentation – gehe es A um die Antwort, bei Prüfungsfragen wolle A wissen, ob B die Antwort weiß. Aber warum sollte das eine „unwirkliche“ Frage sein? Abgesehen davon kann es dem Prüfer noch um ganz anderes gehen. Was ist, wenn der Prüfer weiß, dass der Prüfling die Antwort weiß und trotzdem fragt? Oder es der Prüferin gar nicht um die Antwort geht, sondern darum, ob das Gegenüber in der Lage ist, auf einem bestimmten Niveau zu reagieren? In einer Prüfungssituation werden Normen und Rituale inszeniert, die mit dem Standardspiel des Fragens als „Wissen-Wollen“ gar nicht sichtbar werden. Searle versucht mit einem definitorischen Top-Down-Verfahren klare Verhältnisse bei den Sprechhandlungen herzustellen. Zwar definiert er

die Frage ausgehend von dem sozialen Spiel, das Adressant und Adressat im Fragen spielen. Aber er schließt dieses soziale Spiel über das „Standardspiel“ der Frage – das des kognitiven Defizits – kurz. Wer mit der Frage ein anderes Spiel treibt, der fragt gar nicht im „eentlichen Sinn“. Im Gegensatz zur epistemischen Definition macht er zwar den Handlungscharakter und Sprachspielcharakter der Frage explizit, aber in Anlehnung an die epistemische Definition lässt er nur solche Fragen als „eentliche Fragen“ gelten, die sich der epistemischen Definition fügen. Die empirische soziale Praxis aber wird damit als „uneichtlich“ und „parasitär“ klassifiziert. Die an sich selbst gestellte Frage ist nach Searle weder wirklich noch eigentlich noch legitim. Wie Austin ist er offenbar der Auffassung, dass sie die Sprache „auszehrt“ (vgl. Kapitel 4.5.2).

Die diskursive Praxis in den Lernjournalen verstößt gegen alle Regeln Searles. Die darin vorfindbaren Fragearten verstoßen gegen die Regeln (2) und (3) schon deshalb, weil A das Nichtwissen von B nicht durch eine Antwort von B ausgleichen kann, denn A und B sind dieselben. Diese Aufforderung ist – wie im letzten Abschnitt gezeigt – nur in einem abgeleiteten Gebrauch möglich.

Ich möchte das an einem weiteren Beispiel demonstrieren:

/Warum bin ich vorne dabei? Immer! Organisiere, Strukturiere/ (lj-2-2: 2)

Diese Frage, im Kontext einer Gruppenarbeit in einer Lernumgebung niedergeschrieben, lässt sich gemäß der epistemischen Definition und Searles Regeln so fassen:

A fragt A', warum /A* ist immer vorne dabei, organisiert und strukturiert/)

Dies impliziert nun nach Searle, wenn es denn eine Frage sein soll, dass Folgendes gegeben ist:

(1) A weiß nicht, warum p (2) A unterstellt, dass A' weiß, warum p (3) A wünscht, dass A' ihm dies mitteilt.

Nun gibt es zwei Möglichkeiten: (a) Entweder A erwartet gar keine Antwort, weil er weiß, dass A' er selbst ist und er die Antwort bereits weiß oder (b) A weiß die Antwort nicht, stellt sich aber die Frage und wünscht sich, dass er sich selbst die Antwort mitteilt.

Im Fall (a) handelt es sich um eine rhetorische Frage, denn diese definiert sich dadurch, dass A die Antwort bereits weiß und nicht erwartet, dass A' antwortet. Der Fall (b) wäre demgegenüber eine reflexive Frage. A erwartet von A', also sich selbst, dass er ihm die Antwort mitteilt. Wenn das aber stimmt, bilden die drei Regeln einen logischen Widerspruch. Die reflexive Praktik besteht darin, dass A sich selbst die Frage /warum.../ stellt und gemäß Regel (3) die Antwort von sich selbst erwartet, damit aber gemäß Regel (2) glaubt, dass A – also er selbst – weiß, warum p; folglich aber gegen Regel (1) verstößt. Der Fall ist simpel: In der reflexiven Frage bilden die drei Regeln Searles notwendig einen Widerspruch. Wenn die Frage an sich selbst gerichtet wird, werden die konstitutiven Regeln der epistemischen Frage zu einem logischen Paradox (Kapitel 4.7.4).

Es genügt nicht, die logische Struktur der Frage in die logische Struktur eines Standardhandelns zu übersetzen, wie es Searle vorschlägt. Die Frage wird dann zwar als Handlung gefasst, aber sie bleibt in dem Verständnis der Frage als Ausdruck eines kognitiven Defizits stecken. Die epistemische Definition der Frage aus der formalen Logik übersetzt Searle in der Sprechakttheorie in das Standardspiel des Fragens, nur um alle anderen Fragepraxen als „unwirklich“ zu desavouieren. Damit aber schließt Searle gerade das aus der Sprechakttheorie aus, was diese zu erfassen angetreten ist: den Gebrauch der Sprache. Das Fragen bringt nicht einfach einen Mangel zum Ausdruck und verlangt vom Anderen diesen auszugleichen. Es kann zu vielfältigen Zwecken gebraucht werden.

7.1.3 Die Frage als Spielzug einer sozialen Praxis

Die poststrukturalistische Kritik Derridas hat die Angewohnheit der Sprechakttheorie, alle Unregelmäßigkeiten, die von der Normtheorie nicht erklärt werden können, in das Reich des Parasitären abzuschieben, grundsätzlich in Frage gestellt. Sie hat aber auch deutlich gemacht, dass die Sprechakttheorie den Sprechakt isoliert, indem sie den illokutionären Akt als singuläres Ereignis zum Ursprung ihres Zwecks macht und diesen illokutionären Akt wiederum an die Intentionalität des handelnden Subjekts zurück bindet. Die Zwecke des Handelns, so das poststrukturalistische Gegenargument, resultieren aber nicht aus dieser Isolation, sondern aus den Handlungssequenzen und ihren Anschlüssen (Lyotard) und aus der Iterabilität der Praxis (Derrida). In Kapitel 4.5.2 habe ich zu zeigen versucht, wie eine diskursanalytische Theorie des Äußerungsaktes auf diesen beiden Momenten aufbaut, die die Sprechakttheorie theoretisch ausschließt.

Die Forschungsgruppen der Dialoganalytiker teilen diese Kritik an der klassischen Sprechakttheorie ebenfalls. Sie verstehen die Frage nicht ausgehend von einem isolierten Sprechakt, sondern ausgehend von den dialogischen Formen, in die sie eingebettet ist. Hundsnerscher postuliert: „Ich möchte die These aufstellen, daß Fragen Aufforderungen zu unterschiedlichen Sprechakten sind, daß also die Charakterisierung als Informationsabgabe zu vage ist.“ (Hundsnerscher 1975: 10) Die Betonung liegt dabei, anders als bei Searle und Wunderlich (s. o.) auf „unterschiedlich“, sie geht über die bloße Aufforderung, etwas zu sagen hinaus. Die von Hundsnerscher dialogisch genannte Theorie der Fragehandlungen versucht nun, den Typ der Frage von den Frage-Antwort-Paaren her zu definieren, die sie eingehen kann (vgl. Bucher 1994: 239ff).

Eine Untersuchung von Fragen und Antworten muss auf den Nachweis der Anschlussfähigkeit an Initialhandlungen hinauslaufen: „Die Typologie der Fragen fällt zusammen mit der Typologie der Reaktionszüge, die auf Fragen im zweiten und dritten Zug möglich sind.“ (Hindelang 1995: 178) Nun betont Hindelang aber, dass sich der Zweck einer Frage nicht allein aus diesen Minidialogen ergibt, sondern dass es sich um eine Schichtung von Zwecken handelt, wobei die Zwecke

der größeren Zusammenhänge die kleineren determinieren. Der Zweck des Mini-
maldialogs ist identisch mit dem Zweck des initiativen Sprechaktes, der ihm gegen-
über keine Eigenständigkeit hat. Es handelt sich also um einen elementaren Zweck,
der von den Zwecken der Dialogtypen bestimmt wird und diese wiederum von
dem institutionellen Rahmen, in dem sie stattfinden. „Bei institutionalisierten Dia-
logtypen steht der Zweck des Dialogtyps im Zusammenhang mit dem gesellschaft-
lichen Zweck der Institution, in die er eingebunden ist. Es ist notwendig, zu unter-
scheiden zwischen dem Zweck einer Institution (z. B. Gericht, Prüfungsamt), dem
Zweck eines institutionellen Verfahrens (z. B. Strafprozeß, Prüfungsverfahren) und
dem Zweck eines institutionellen Dialogtyps (Vernehmung zur Person, Prüfungsges-
präch).“ (Hindelang 1995: 185)

<i>Rat-Frage</i> Was soll ich studieren?	<i>Ratschlag</i> Ich würde Chemie studieren
<i>Vorschlags-Frage</i> Was sollen wir machen?	<i>Vorschlag</i> Lasst uns ins Kino gehen
<i>Unterrichts-Frage</i> Was ist Sauerstoff?	<i>Antwort</i> Ein chemisches Element...

Tabelle 6: Frage-Antwort-Typen

Allerdings haben die Dialoganalytiker eher die elementaren Zwecke als die institu-
tionellen Rahmen untersucht und oft den Schwerpunkt auf theoretische Klassifika-
tionen von Gesprächstypen gelegt (Hundsnurscher 1994: 203ff; vgl. kritisch Die-
gritz/Fürst 1999). Empirische Analysen der mit solchen Praxen verbundenen
Machtverhältnisse sind eher die Domäne der Sozialwissenschaften. Sie untersu-
chen Praxen, in denen das Fragen eine entscheidende Rolle einnimmt, und in
denen das Fragen von institutionellen Zwecken her bestimmt ist. Dazu gehören
Untersuchungen zu Prüfungsgesprächen, die die vollzogenen Rituale und Macht-
praktiken herausstellen (Gudjons 1996; Nolda 1990). Dazu gehören religiöse
Bekehrungsgespräche, die den Anderen qua Fragen dazu bringen sollen, einen
Mangel seiner selbst anzuerkennen (Kohl 1985). Dazu gehören auch Fragepraxen
bei der Aufnahme in die Psychiatrie (z. B. Bergmann 1999). Schließlich gehören
dazu pädagogische Fragen, die ebenfalls eine besondere Form haben, z. B. als
„sokratische Fragen“. Sie stellen eine didaktische Kunst der Überlistung dar (vgl.
Lyotard 1989: 49). Schließlich bilden auch Forschungsfragen ein solches Spiel.
Habermas und Bourdieu haben auf unterschiedliche Weise gezeigt, dass das reine
Interesse an der Erkenntnis eine Illusion ist, und das Stellen von Forschungsfragen
anderen Einsätzen folgt (Habermas 1969; Bourdieu 2001: 64ff). Engler hat das Stel-
len bestimmter Forschungsfragen etwa im Anschluss an Bourdieu als Besetzen von
Themen und damit auch spezifischer Feldpositionen analysiert (Engler 2001).

Dieses Verständnis der Frage als Element einer spezifischen Praxis führt nicht nur
zu der Einsicht, dass die Frage von der Antwort her zu verstehen ist, sondern auch
dazu, dass man an jede Frage auch anders anschließen kann. Beispielsweise,
indem man die mit einer Frage unterstellten Voraussetzungen hinterfragt. Eine

Frage lässt sich beantworten, aber auch ihrerseits problematisieren oder mit einer Gegenfrage parieren. Es gibt viel mehr Regelregimes, die das Fragen regeln, als das „Standardspiel Frage“ glauben machen will. Zudem kann man in der Praxis des Fragens gegen die Regeln verstoßen, und gerade damit eine neue Praxis konstituieren. Denn jeder Gebrauch von Praktiken zu einem anderen Zweck ist nicht einfach „parasitär“, sondern konstituiert, wenn er wiederholt wird, neue Praktiken. Jeder Regelverstoß konstituiert, wenn er wiederholt wird, eine neue Regel.

Die Bestimmung des Zwecks der Frage als Problematisierung innerhalb einer institutionell geregelten Praxis erweist sich als flexibler als der Versuch, den Zweck der Frage als kognitives Defizit zu bestimmen. Damit fügt sich die Frage in die Definition des Diskurses als Problematisierung. Im Fragen an sich selbst ereignet sich eine temporalisierte Verschiebung, eine *differance*, die A' aus A hervorgehen lässt. Das Fragen ist dann eine Handlung, die man an sich selbst vollführt, eine Operation, um sich selbst zu transformieren. Die problematisierende Frage an sich selbst ist eine Selbstpraktik, die das Selbst dynamisieren kann, da sie es erlaubt, Aussagen nicht zu befestigen, sondern aufzulösen und in Frage zu stellen. Sie erlaubt aber auch das Gegenteil, denn eine Frage taugt ebenso dazu, den anderen zu einer Wahrheit zu bringen, die schon fest steht. Es gibt keinen Grund, den einen Gebrauch als vom anderen abgeleitet zu denken. Zudem fügt sich das Fragen an sich selbst in eine Hierarchie der Zwecke. Denn während es als Gebrauch der logischen Struktur der Frage sich den Zwecken des Standardspiels des Fragens entzieht, lässt es sich anderen institutionellen Zwecken unterordnen. Eine bestimmte Weise der Selbstbefragung hat innerhalb der Lernjournale – wie in Kapitel 3 gezeigt – einen spezifischen Zweck, nämlich ein bestimmtes Selbst hervorzubringen. Das Fragen in der reflexiven Praxis der Lernjournale und die Zwecke, die sich an dieses Fragen koppeln lassen, möchte ich im Folgenden untersuchen.

7.2 Die diskursive Praxis des Fragens in den Lernjournalen

7.2.1 Eine Frage erkennen

Zunächst geht es darum, innerhalb des Korpus die Fragen zu isolieren und zu einem eigenen Korpus zusammenzustellen, also zu entscheiden, ob eine Äußerung als Frage betrachtet werden kann oder nicht. Während die Grammatik hierzu eine Typologie von Fragesatzarten bereithält, die sich über sprachliche Indikatoren klassifiziert, schlägt Marschall vor, auf das Konzept des Fragesatzes zu verzichten und direkt von einzelnen grammatischen Indikatoren auf Fragehandlungen zu schließen (vgl. Marschall 1995: 19). Solche Indikatoren sind zum Beispiel besondere Wörter wie Fragepronomen und Frageadverbien (die „W-Wörter“). In der Satz-

struktur ist es die umgekehrte Stellung von grammatischem Subjekt und Objekt, als Markierung in der geschriebenen Sprache ist es das Fragezeichen. Oft bleibt aber unklar, ob es sich bei einer Äußerung um eine Frage handelt oder nicht, denn man kann durchaus eine Frage stellen, ohne solche Indikatoren zu wählen.

Die zweite Möglichkeit, die Frage zu erkennen, wäre, den Sprechakt, den die Äußerung impliziert, zu rekonstruieren. Aber der Versuch, die Sprechakte eindeutig zu identifizieren, löst das Problem nicht auf. Um welchen Sprechakt es sich handelt, ist nach Austin nur im Rückgriff auf die Intentionalität der Sprecher/-in und die gesamte Äußerungssituation zu bestimmen (Austin 1972: 73). Derrida hat jedoch in seiner Auseinandersetzung mit Austin gezeigt, dass der „Kontext“ im Sinne Austins gar nicht bestimmbar ist (vgl. Derrida 2001: 17). Der Sprechakttheoretiker Hindelang versucht diesem Problem gerecht zu werden, indem er betont, es handele sich bei der Frage um ein „fuzzy concept“, weil sie keine scharfe Klasse markiere, sondern manche Fragen in stärkerem Sinn Fragen sind als andere (Hindelang 1994: 215).

Wenn es also stimmt, dass die Frage ein unscharfes Konzept ist, so beeinträchtigt das die Möglichkeit, die Fragen im Korpus eindeutig zu identifizieren und zu codieren. Aus der Gesamtmenge der Äußerungen wurden daher zunächst diejenigen zur Submenge der „Fragen“ gezählt, die Indikatoren für Interrogativsätze enthielten. Dann wurden Äußerungen hinzugezogen, die – soweit in der Grobanalyse erkennbar – eine Fragehandlung realisierten. Die genannten Unschärfen der Frage führen auch zu Unschärfen dieser Auswahl. In der „kontextreduzierten“ und „ungrammatischen“ Textualität der Lernjournale (Kapitel 4.7.1) verstärken sich diese Probleme noch. Dies gilt es zu bedenken, wenn man die Schwelle der Quantifizierung übertritt und beginnt, mit Daten, die durch gewagte Schritte gerastert wurden, zu rechnen. Unter dieser Einschränkung lässt sich sagen, dass im Korpus 273 Fragen zu finden sind, dass also im Schnitt jede zehnte Äußerung eine Frage ist und damit auf etwa jeder vierten Seite eine Frage vorkommt. Das Fragen ist allerdings ungleich verteilt, die Studierenden fragen deutlich mehr als die Kursleitenden. Ihr Frageanteil liegt bei 10% bis 20%, während der der Kursleiter/-innen zwischen 3% und 10% liegt. Mit zwei Ausnahmen: Lernjournal lj-1-6 kommt nur auf 6% Fragen, während der Anteil der Fragen bei Lernjournal lj-2-3 bei 17% liegt. Das Fragen bündelt sich dabei unregelmäßig, in einigen Präsenz- und Selbststudienphasen stellen Studierende in weit über 30% ihrer Äußerungen ausschließlich Fragen.

7.2.2 Die Klassifikation der Fragepraktiken

Anhand der vier diskursiven Dimensionen der diskursiven Praxis lassen sich verschiedene Weisen unterscheiden, in denen in den Lernjournalen Fragen gestellt wurden. Von den insgesamt 273 Fragen lassen sich zunächst jene abgrenzen, in denen von Fragen berichtet wird, die andere gestellt haben. Es handelt sich also

um eine besondere Form, die die Relation der Subjektivierung annimmt. Die Sprecherin berichtet nämlich von Fragen, die andere gestellt haben.

In allen übrigen Fällen werden die Fragen von den Autor/-innen des Lernjournals selbst gestellt. Diese Fälle lassen sich weiter danach unterteilen, was zum Referenzial der Frage wird, d. h. was problematisiert bzw. zum Gegenstand einer Problematisierung wird. Aufgrund des verschiedenen Referenzials lassen sich folgende vier klar abgrenzbare Klassen bilden.

Fragen an Situationen. In dieser Klasse werden Situationen zum Referenzial der Frage. Diese Fragen haben eine recht einheitliche Struktur, denn fast immer handelt es sich um Problematisierungen des Handelns anderer. Das heißt, dass deren Handeln in dieser Fragepraxis „fraglich“ bzw. „zur Disposition gestellt“ wird, dass die Implikate dieses Handelns be- und hinterfragt werden. Es geht darum, was passiert ist, und was davon zu halten ist. Mit 79 Fragen und damit fast 3% aller Äußerungen ist diese Klasse die größte, es besteht allerdings eine Spannweite von 0% bis 8,5%. Im Gegensatz zur ersten Klasse zeigen sich hier aber sehr deutliche Unterschiede bei den Vergleichsgruppen: Während die Studierenden in fast 5% der Äußerungen Situationen fragend beobachten, sind es bei den Professionellen nur knapp 2%.

Fragen nach dem Handeln. Alle Fragen dieser Klasse lassen sich auf die Form „Wie kann man?“ oder „Wie muss ich?“ zurückführen. Das Referenzial der Fragen ist fast immer das mögliche aber fragliche eigene didaktische Handeln. Es ist ein Fragetyp, der am ehesten ein Nichtwissen oder ein Nichtkönnen markiert. Von wem die Antwort zu erwarten ist, bleibt aber auch hier zunächst offen. Die Fragen gewinnen ihre Identität durch ihre Antwort, sie sind auf Präskriptionen aus, auf Anleitungen, Hilfen und Ratschläge. Knapp 2% aller Äußerungen gehören zu dieser Klasse, auch hier reicht die Spannweite von 0% bis 6,4%.

Fragen an Konzepte. Zum Referenzial werden hier nicht Praktiken, sondern Konzepte bzw. Wissenselemente. Ein größerer Teil dieser Fragen hat das didaktische Konzept des Studiengangs zum Gegenstand. Sie fragen, wie man sich etwas vorzustellen hat, ob etwas Sinn macht, ob es Widersprüche gibt, wie etwas denkbar ist. Das Gegenstandsfeld, das sie eröffnen, ist dabei immer ein theoretisches. Es geht nicht darum, was passiert ist, oder wie zu handeln sei, sondern darum, wie etwas zu denken ist und begriffen werden kann. Die Verteilung dieser Frageform ist der der Fragen nach dem Handeln sehr ähnlich.

Fragen über sich selbst. In der letzten Klasse finden sich Fragen, die für die im Rahmen dieser Arbeit gestellten Probleme am meisten Relevanz haben. Es sind Fragen, die das Selbst zum Referenzial der Problematisierung machen, also nicht nur Fragen an sich selbst, sondern zugleich Fragen über sich selbst. In dieser Klasse finden sich 61 Fragen, mit 2,3% handelt es sich um die zweitgrößte Klasse. Auch hier liegt die Spannweite zwischen 0% und 6,5%.

7.2.3 Die Verteilung der Fragepraktiken

	Bericht von Fragen	Situationen	Präskription	Konzepte	Selbst	Summe	Alle Äußerungen
lj-1-1	0.4% (1)	0.8% (2)	2.4% (6)	2.4% (6)	0.4% (1)	6.5% (16)	248
lj-1-2	1.8% (219)		0.9% (2)			2.7% (6)	219
lj-1-3	1.8% (11)	2.4% (15)	1% (6)	1.6% (10)	3% (19)	9.8% (61)	624
lj-1-4	2.5% (5)	4% (8)	2% (4)	1.5% (3)	0.5% (1)	10.4% (21)	202
lj-1-5	0.9% (1)	8.5% (10)	2.6% (3)	2.6% (3)	1.7% (2)	16.2% (19)	117
lj-1-6		3.7% (4)		1.9% (2)		5.6% (6)	107
lj-2-1	0.8% (1)	3.9% (5)	1.6% (2)		0.8% (1)	7% (9)	129
lj-2-2	0.8% (3)	0.6% (2)	1.7% (6)	1.4% (5)	1.1% (4)	5.7% (20)	353
lj-2-3	3% (5)	5.4% (9)	1.2% (2)	1.2% (2)	6.5% (11)	17.3% (29)	168
lj-2-4	1.2% (4)	3.9% (13)	1.5% (5)	1.8% (6)	4.5% (15)	12.3% (41)	332
lj-2-5	0.9% (1)	5.2% (6)	6% (7)	6.9% (8)	2.6% (3)	21.6% (25)	116
lj-2-6	5.3% (5)	5.3% (5)	6.4% (6)	1.1% (1)	4.3% (4)	21.3% (20)	94
KL	1.4% (25)	1.9% (33)	1.4% (24)	1.3% (23)	2.1% (36)	8.1% (141)	1741
STUD	1.7% (16)	4.8% (46)	2.6% (25)	2.4% (23)	2.6% (25)	13.6% (132)	968
QINEB 1	1.5% (22)	2.6% (39)	1.4% (21)	1.6% (24)	1.5% (23)	8.5% (129)	1517
QINEB 2	1.6% (19)	3.4% (40)	2.3% (28)	1.8% (22)	3.2% (38)	12.1% (144)	1192
Summe	1,51% (41)	2,9% (79)	1,8% (49)	1,7% (46)	2,25% (61)	10,1% (273)	2709
Legende 1. Quartil 2. Quartil 3. Quartil 4. Quartil Die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf den Anteil der Äußerungen an der Gesamtzahl eines Lernjournals							

Tabelle 7: Verteilung der Fragepraxen

Die Tabelle 7 bietet einen Überblick zur Verteilung der Fragen und zu den Klassen, die sie bilden. In der Tabelle sind die Quartile für jede Fragenklasse in Graustufen markiert. Daran lässt sich ablesen, wie stark die Fragepraxis ausgeprägt ist, und wo Schwerpunkte gesetzt werden. Zwar gibt es immer wieder Lernjournale, in denen Fragen einzelner Klassen nicht vorkommen, aber es gibt niemanden, der sich des Fragens ganz enthält. Ins Auge springt zunächst, dass sich zwei Gruppen abzeichnen. Betrachtet man aber die Klasse der Fragen über sich selbst getrennt, dann liegen die Verhältnisse ein wenig anders. Die Studierenden im ersten Jahrgang sind bei den Fragen an sich selbst kaum bis gar nicht beteiligt, während Lernjournal lj-1-3 hier etwas weiter aufschließt. Im zweiten Jahrgang sind es vor allem lj-2-4 und lj-2-5, die sich über sich selbst befragen.

Sich selbst Fragen zu stellen, ist also eine erstaunlich ungleich verbreitete Praxis. Die Verteilung zwischen Professionellen und Studierenden bei allen Frageklassen lässt den Schluss zu, dass dies mit der Subjektposition zusammenhängt, die die Schreiber/-innen innerhalb des Studiengangs einnehmen. Während die Professionellen schwerpunktmäßig mit der Umsetzung didaktischer Konzepte beschäftigt sind, haben die Studierenden die Position der Fragenden und Hinterfragenden. Sie sind vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastet, damit ist auch ihrem Zweifel mehr Raum gegeben. Auch die gegenüber dem Handlungsfeld abstraktere Frage „wie mache ich X?“ ist bei Studierenden stärker ausgeprägt als bei den Professionellen. Das häufige Fragen hängt wohl mit dieser Subjektposition gegenüber praktischen Realisierungen zusammenhängen.

Anders verhält es sich aber mit den Fragen an sich selbst. Es sind die Lernjournale lj-2-3 und lj-2-4 und in etwas geringerem Maß lj-1-3 und lj-2-6, die diesem Thema einen breiten Raum gewähren. Es handelt sich also um zwei Professionelle und zwei Studierende. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass dies etwas mit der Praxis oder der Handlungsentlastung zu tun hat, auch wenn Lernjournal lj-2-3 zu den beiden Lernjournalen von Professionellen gehört, die das eigene Projekt kaum thematisieren. Ist es der Ausdruck einer generellen Unsicherheit mit sich selbst? Oder eines In-Frage-Stellens seiner selbst? Für die folgende Analyse habe ich die Gruppe der Fragen über sich selbst herausgegriffen. Wenn sich in den Fragepraktiken so etwas wie Reflexivität findet, dann womöglich hier!

7.3 Die Konstruktion diskursiver Gegenstände in der Fragepraxis

Für die folgende Analyse der Fragen über sich selbst werde ich mich am Modell diskursiver Praktiken orientieren (Kapitel 4.5). Ich werde die beiden Relationen der Referenzialität und der Subjektivität untersuchen. Aufgrund dieser Analyse wird sich ein Bild reflexiver Fragepraxis abzeichnen.

Alle Fragen über sich selbst haben das Selbst als Referenzial. Das heißt, das Gebiet von Gegenständen, auf das sie sich beziehen, in das sie intervenieren und das sie formen ist das eigene Selbst. Sich selbst Fragen über sich selbst zu stellen heißt also, in der einen oder anderen Weise eine referenzielle Beziehung zu seinem Selbst herzustellen. Die 61 Fragen, die im Gesamtkorpus an „sich selbst“ gerichtet wurden, werde ich daher zunächst nach den Praktiken unterscheiden, mit denen im Fragen Beziehungen zu sich selbst hergestellt werden. In den Praktiken der *Enquete* wird das Ich einer Überprüfung unterzogen, es wird ihm eine Rechenschaft abgefordert. In den Praktiken der *Recherche* wird etwas am eigenen Ich als unbekannt und ergründenswert deklariert. Die Praktiken der *Dissipation* gehen genau umgekehrt vor, etwas am Ich Festgestelltes wird in Frage gestellt und damit tendenziell aufgelöst. Die Praktiken der *Option* beziehen sich auf das Ich, indem sie direkt nach den Möglichkeiten fragen, es zu verändern. Die Praktiken der *Legitimation* haben einen eher rhetorischen Charakter, sie stellen das Ich nur in Frage, um die Unsinnigkeit der Infragestellung zu betonen. Jede dieser Gruppen von Praktiken konstituiert sich über einen bestimmten Modus der Relation, die die Referenzialität annehmen kann.

Die fünf Klassen von Praktiken allerdings sind das Ergebnis einer empirischen Beobachtung. Sie zeigen sich unter der analytischen Begrifflichkeit, die das Instanzenmodell bildet. Sie sind daher nicht immer trennscharf und manche Fragen lassen sich je nach Lesart der einen oder der anderen Praktik zuordnen. Die Klassifikation erhebt aufgrund ihrer empirischen Genese auch keinen Anspruch, vollständig zu sein, da sie lediglich die im Korpus befindlichen Klassen von Fragepraktiken

darstellt. Dennoch dürfte mit diesen fünf Klassen ein weiterer Bereich der Möglichkeiten, „mit sich selbst Fragespiele zu spielen“, abgedeckt sein.

Praktiken der Enquete. Den ersten Modus der Fragen kann man die Enquete nennen. Es handelt sich um Praktiken der Bilanzierung bzw. Überprüfung des eigenen Selbst. Das Fremdwort aus dem Französischen bedeutet Untersuchung, Ermittlung oder Beweisaufnahme. Zur Enquete gehören diejenigen Fragepraktiken, die einen Vergleichsmaßstab, also eine Norm anlegen. Dieser Maßstab kann explizit sein, aber auch implizit. Manchmal ist es nicht genau ersichtlich, ob es einen impliziten Vergleichsmaßstab gibt und wie er aussieht. Zur Enquete gehören auch jene Fragen, die einen Bericht anfordern, bei dem im Sinne einer Prüfung Rechenschaft über den Bestand an Handlungen oder Erfahrungen in einem Bereich abgelegt werden soll.

Diese Praktiken haben als Selbstpraktiken eine gewisse „Tradition“. Sie reicht von der antiken Metapher, das eigene Sprechen wie ein Geldwechsler zu kontrollieren, der jede Münze genau auf ihre Echtheit und ihren Wert hin prüft, bevor er sie herausgibt (Foucault 1989b: 87), über Bilanzierungspraktiken, wie der von Kemper und Klein vorgeschlagene, seine Kompetenzen, die Erfüllung seiner Erwartungen oder ähnliche Parameter durch eine + und – Tabelle darzustellen, bis zum Self-Monitoring, das die Psychologie der Metakognition als den Aspekt beschreibt, der sich auf das Wissen bezieht (vgl. Kaiser/Kaiser 1999b: 27). In der betriebswirtschaftlich inspirierten Enquete erscheint das Subjekt als eines, das seinem Selbst gegenüber die Haltung eines Managers oder eines Controllers einnimmt, der die Ressourcen und ihre effektive Nutzung überwacht, und der die Aufgabe übernimmt, dem unter eine betriebswirtschaftliche Logik gestellten Selbst diese Unterwerfung immer wieder aufs Neue abzuverlangen. Praktiken dieser Art passen recht gut zu einem allgemeinen Diskurs, in dem die Individuen als Unternehmer/-innen ihres eigenen Lebens agieren sollen (vgl. Kapitel 2.3.7).

Von der Leitung des Studiengangs sind Bilanztabellen von den das Lernjournal Führenden nie eingefordert worden. Spontan ist aber auch keine der Autor/-innen auf die Idee gekommen, sich einer solchen buchhalterischen Praktik zu bedienen. Auch sonst zeigt sich, dass die Praktiken der Enquete empirisch seltener sind, als man vielleicht vermuten würde.

Es gibt 14 Fragen, die eine Enquete realisieren, von denen nur drei ohne Antwort bleiben. Offensichtlich werden solche Fragen in der reflexiven Praxis meist gestellt, um beantwortet zu werden. Das ist angesichts des Zwecks der Fragen, Rechenschaft von sich selbst zu fordern auch weniger erstaunlich. Ich möchte nun an einigen Beispielen weitere Merkmale der Frage als Enquete herausarbeiten.

A /Wie habe ich die Abläufe strukturiert? Ohne feste Strukturplanung. Auf grob Konzept in den 70ern [...] / (lj-1-3-268)2

B /sind meine Erwartungen erfüllt worden, haben sie sich geändert? Habe ich Dinge gelernt? Von was, wem bin ich pos-neg berührt? / (lj-2-3: 55) /naja, irgendwie sind meine Erwartungen erfüllt worden, obwohl ich QINEB-Elemente nicht einfach mappen kann. Aber ich habe gesehen, wie so eine LU

aussehen kann, bin mir zu einigen RP klarer geworden – und habe v. a. das Bild, das QINEB selbst als Kurs, mit der Red. von Komplexität arbeitet, also von bestimmter Ansicht weniger komplex erscheint als zu Beginn – was aber auch nur die halbe Wahrheit ist, denn das was da ent[...] kann ich nicht wirklich übersehen/ (lj-2-3: 56)

C /Ich habe also keine Ahnung von deutscher Geschichte, ich muß mir alles aneignen, alle Konstellationen klar machen. [...]. Ich bin jetzt auf der Fährte außenpolitisch ich muß mich fragen, ob ich das will? Ja, das ist ok [...]/ (lj-2-4: 67)

Die meisten Enquetefragen sind in der Form /wie habe ich ... gemacht?/ (A) oder /was habe ich in ... gelernt...?/ (B) oder /will ich ... eigentlich?/ (C). Sie können den eigenen Lernprozess (B) oder das eigene professionelle Handeln (A) befragen. Fast immer geht es darum entweder etwas abzugleichen, oder einen Prozess zu überwachen. In beiden Fällen ist der Zweck der Frage die Kontrolle eines „Parameters“ und das unterscheidet die Enquete von Fragen, die einfach nur etwas wissen wollen. Die Enquetefrage schränkt die möglichen Antworten ein, denn wenn man eine Enquetefrage stellt, impliziert dieses Stellen der Frage bereits gültige und nicht gültige Antworten. Mit der Frage: /was habe ich gelernt?/ beispielsweise wird eine Liste von Gelerntem erwartet oder die Antwort /Nichts/. Aber über die eigene Müdigkeit zu klagen hieße, die mit der Enquete verbundene Aufforderung, über sich Rechenschaft abzuliefern, zurückzuweisen. Eine Frage impliziert eine bestimmte Erwartung auf eine Reaktion, eine „Antwort“. In der Enquete-Frage handelt es sich zudem um die Erwartung einer bestimmten Form des Rappports, in der die Antwort erfolgen soll. Des Weiteren zeichnet die Enquete aus, dass die Frage immer wieder gestellt werden kann. Es handelt sich nicht um ein plötzliches fraglich Werden des eigenen Lernens, sondern um ein systematisches, kontrollartiges In-Frage-Stellen. In den Lernjournalen lassen sich zwar Fragen wie A, B oder C finden, die grundsätzlich wiederholbar sind. Aber es fand sich kein Fall, in dem eine Autorin tatsächlich zum wiederholten Mal dieselbe Art der Frage gestellt hätte.

Praktiken der Recherche. Die zweite Gruppe, die ich Praktiken der Recherche nennen möchte, zeichnet sich dadurch aus, dass das Selbst oder ein Teil des Selbst als (noch) nicht Begriffenes oder als (noch) nicht Darstellbares erscheint. In Frage steht dann, wie es sich mit diesem Aspekt des Selbst verhält. Implizit sind der Frage folgende Schritte: Ein Bereich des Selbst wird markiert und für unbekannt erklärt. Nun gibt es eine Frage, die dieses Unbekannte zu klären fordert. Im Gegensatz zur Enquete ist der Frage aber weder ein Vergleichsmaßstab implizit, noch sind bestimmte Erwartungen an die Antwort damit verbunden. Die Antwort kann sogar ganz ausbleiben, dann ist mit der Recherche lediglich markiert, dass es einen unbekannten Bereich gibt. Etwa die Hälfte von den 20 Fragen der Recherche bleiben unbeantwortet.

A /Me: Stationen im Kreis abgelaufen. Inventarisiert. mit Einzelnen zusammen geredet, eher verwirrte mich das, da ich Bestätigung für eine Ahnung suchte oder ist es eine Gedächtnisspur? / (lj-1-3: 76)

B /Kein Abschluss, no Bewerbung possible, auf passabel bezahlte Stelle, will ich lehren? Pilotenschleudersitz, will ich arbeiten? nicht 8h per day./ (lj-1-3: 215)

C /Erkenntnis: How do I function? I can't stand time pressure. I need to feel at home in a room. I don't usually ancor myself in people. I need voice training urgently/ (lj-1-3: 236)

D /Ich weiß immer noch nicht, wo mir der Kopf steht, habe den Bedarf das für mich zu strukturieren. Das ist mir wichtig für mich festzuhalten. Aber ob ich das für mich heute noch strukturiere... mal sehen. Ich überlege gerade, was mit meinen 2 Spalten ist, die Ebenen sind für mich viele geworden. Aber welche? / (lj-2-4: 7)

Die Äußerung A ist ein typisches Beispiel für die Praktik der Recherche. Der inhaltliche Gehalt der Frage ist zwar kaum zu verstehen, verständlich ist allerdings die Abfolge der Tätigkeiten: auf die Expression einer Empfindung (/eher verwirrte mich das/) folgt ein Erklärungsangebot (/da ich Bestätigung für eine Ahnung suchte/) und gleich darauf aber ein Alternativangebot (/oder ist es eine Gedächtnisspur?). Die beiden Angebote an Antworten werden als gleichermaßen möglich deklariert. Das eigentlich Fragliche ist die Empfindung und deren Deutung in der Antwort bleibt offen.

Im Fall von Äußerung B gibt es Teilantworten auf die beiden Fragen. Hier könnte es sich auch um eine Enquete handeln, dann wären die Antworten aber ganz unbefriedigend, denn sie weichen der Frage aus. Wenn es sich aber um eine Recherche handelt, dann wäre der Zweck, etwas über das eigene Ich zu erfahren, sich selbst zum Nachdenken anzuregen. Es genügt dann, mit /Pilotenschleudersitz/ chiffrenhaft einen Zusammenhang anzudeuten, der der Adressantin vielleicht klar ist, vielleicht aber auch sie auf Ideen bringt, die Beantwortung der Frage weiter zu spinnen. Es genügt auch, mit /nicht 8h per day/ wenigstens eine Einschränkung vorzunehmen. Die Beantwortung der Frage ist in der Recherche zeitlich verschoben, zumindest im Moment des Äußerungszeitpunktes muss die Frage nicht unmittelbar beantwortet werden.

Auch die Äußerung C ließe sich als Enquete lesen, die Frage /How do I function?/ wäre dann eine Kontrolle des eigenen „Funktionierens“, eine Art Kybernetik. Aber die Frage taucht in Lernjournal lj-1-3 ganz plötzlich irgendwo am Ende auf und das eigene „Funktionieren“ wird dann über ein paar Seiten hinweg zum Thema. Plötzlich ist etwas am eigenen Ich problematisch und klärungswürdig geworden, es ist etwas aufgrund nicht näher erkennbarer Umstände in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, um kurze Zeit später wieder zu verschwinden.

Die Recherche zeichnet sich dadurch aus, dass mit der Frage etwas als fraglich und ungewiss markiert wird, während bei der Enquete ein Parameter überprüft wird. Die Frage in Äußerung D ist daher eine typische Frage der Recherche: /die Ebenen sind für mich viele geworden, aber welche?/ Dann gibt es aber auch Fragen, die beides miteinander vermischen. Die Aussage /ich weiß immer noch nicht, wo mir der Kopf steht/ ist eine Fragepraktik der Recherche, insofern fraglich ist, wo der Kopf denn nun steht. Aber die Einfügung /immer noch nicht/ verweist auf die

regelmäßige Überprüfung des eigenen Selbst, ob der Kopf denn auf dem rechten Platz sei.

Praktiken der Dissipation. Die dritte Gruppe von Praktiken möchte ich die Dissipationspraktiken nennen. Wörtlich bedeutet Dissipation Auflösung. In der Physik bezeichnet der Begriff die irreversible Auflösung einer Energieform in Wärme. Während die ersten und zweiten Relationsmodi der Fragepraxen gemeinsam haben, dass etwas am Referenzial unbekannt ist und „in Frage steht“ und als solches eine Antwort zumindest herausfordern, verhält es sich bei den Praktiken der Dissipation genau umgekehrt. Hier ist ein bestimmter Bereich des Selbst als Referenzial nicht unbekannt und zu erkunden, sondern allzu bekannt, allzu fest und im Gegenteil zu hinterfragen oder aufzulösen. Die Problematisierung nimmt also die umgekehrte Richtung an. Es gibt 17 solcher Fragen. Häufig werden diese Fragen nicht direkt beantwortet, sondern in weiteren Fragen oder „Antwortfragmenten“ präzisiert. Die Fragen gehen immer von einer Beobachtung an sich selbst aus.

A /Auf zum nächsten Coaching: Frage aus letztem Coaching: Was will ich? wirklich Utopia? / (lj-1-3: 248)

B /Spaß! ! Warum bin ich vorne dabei? Immer! Organisiere, Strukturiere/ (lj-2-2: 2)

C /Widerstand und Störungen! Persönliche Kränkung, beleidigt sein, Wut auf TN entwickeln, Frage des Repekts mir gegenüber aber respektiere ich TN? / (lj-2-3: 12)

D /Wir sollen jetzt auf Karten schreiben, was für uns dieses WE behandelt werden sollte. Ich habe Hemmungen, mir ein Blatt zu nehmen. Where is the problem? ! ? / (lj-2-4: 48)

Eine typische Realisierung der Fragenpraktiken der Dissipation ist das Umformulieren einer Beobachtung in eine Entscheidungsfrage wie in Äußerung A oder das kenntlich machen der Fragwürdigkeit der Beobachtung durch das Fragewort „Warum?“ (B). In A ist es die Frage /wirklich Utopia?/ die die implizite Antwort auf die Enquete-Frage /Was will ich?/ wiederum in Frage stellt. In Äußerung B hingegen wird die Frage ergänzt durch /Immer! Organisiere, Strukturiere/. Aus dem Kontext anderer Äußerungen derselben Seite wird deutlich, dass es nicht einfach darum geht, die Antwort zu wissen, sondern darum, eine beobachtete eigene Praktik in Frage zu stellen. In Äußerung B setzt die Frage /Warum bin ich vorne dabei?/ auf die Beobachtung „ich bin vorne dabei“ auf und stellt diese in Frage. Sie ist insofern eine Dissipation. Viele Fragen der Dissipation sind im Modus des Zweifels geäußert wie in Äußerung C, einige enthalten eine Aufforderung. In Äußerung D geht es weniger darum, /the problem/ zu benennen, sondern darum, das Selbst aufzurufen, /the problem/ – was immer es sei – zu ignorieren und weiter zu machen. Der Zustand des Selbst wird in der Dissipation problematisiert, er wird fraglich und fragwürdig gemacht.

Praktiken der Option. In diesen Fragen geht es nicht darum, ein Wissen über sich selbst zu erlangen, sei es aufbauend oder auflösend, sondern um die Möglichkeiten, sich zukünftig zu verhalten oder auf sich selbst einzuwirken.

A /eine Phase, in der QINEB keine Rolle für mich spielte (ersten drei Wochen), langsam angefangen den Text zu bearbeiten und Beiträge zu lesen, einige Unklarheiten bei der Vorgehensweise (Unsicherheiten etc), beeindruckt von den Ergebnissen (wie geht es weiter?), Wie kann ich Lernender und Professioneller sein? / (lj-2-6: 6)

B /[Frage: tägl. Brot?] Wie gehe ich mit Störbacke um, durch die/den nix Konstruktives entsteht? / (lj-1-3: 22)

C /wie würde ich jetzt weiter machen? / (lj-2-3: 7) /Ich finde diese Art von Fantasie-Versuch Inter-Erinnerung-Mischmasch sehr sympathisch und würde so ähnlich weiter verfahren: allerdings – ich würde nicht kooperativ weitermachen mit einer Pause: d. h. das ganze Zeug liegen lassen [...]/ (lj-2-3: 7)

Die Praktiken der Option können wie in Äußerung A eine zukünftige Möglichkeit des Ichs betreffen. Sie können auch, wie in Äußerung C auf zukünftige oder mögliche Handlungsweisen des Ichs hinauslaufen. Und schließlich können sie, wie Äußerung B, die Frage stellen, wie mit etwas umgegangen werden soll. Ob /Störbacke/ hier die Person bzw. ein Teil von ihr ist, scheint vom Kontext her möglich, aber ist nicht wirklich entscheidend. Eine Praktik der Option ist die Frage in Äußerung C allemal, möglicherweise aber in einer doppelten Hinsicht. Praktiken dieser Klasse ähneln den Praktiken, die didaktisches Handeln zum Gegenstand haben, weil sie oft im Modus des „wie mache ich X?“ gebildet sind. Sie zielen nicht auf die Vergangenheit oder auf Zustände, sondern auf die Zukunft.

Praktiken der Legitimation. Fragen, die die Legitimation des eigenen Handelns zum Gegenstand haben, und nicht dessen In-Frage-Stellung sind eher rhetorische bzw. polemische Fragen. Im Korpus haben sich nur zwei solcher Fragen gefunden, aber diese zeigen immerhin ihre Möglichkeit.

A /Wenn die Kontaktierung häufiger wäre, könnten sowohl die eigenen als auch Antworten auf andere Beiträge erfolgen. Habe ICH mehr Zeit als die anderen TN? / (lj-2-2: 105)

B /bin technisch nicht interessiert, sollte ich? / (lj-2-2: 2)

Exemplarisch lässt sich die Form der Legitimation an Äußerung B zeigen. Die Autorin des Lernjournals stellt in Frage, ob sie technisch interessiert sein sollte. Diese Frage wird im Rahmen einer Lernumgebung geäußert, in der sie mit der entsprechenden Anforderung für das Technische konfrontiert wird.

Indem die Autorin den Satz so formuliert, dass auf eine Aussage ihre Infragestellung folgt, ähnelt die Frage der Dissipation. Die Autorin beobachtet an sich, dass sie nicht technisch interessiert ist. Sie stellt dies im Modus des Zweifels in Frage. Es könnte sich aber auch um Ironie handeln. Die Autorin zweifelt dann keineswegs, ihr ist die Antwort vielmehr schon klar ist, dass sie nämlich nicht technisch interessiert ist. In diesem Fall handelt es sich um eine rhetorische Frage und die Beziehung zum Referenzial nimmt die Form einer Legitimation an. Die Legitimation fundiert das in Frage gestellte eher, als dass sie es fraglich macht, sie befestigt anstatt aufzulösen.

Es handelt sich also um fünf verschiedene Relationen, die eine diskursive Praktik des Fragens bezüglich des Referenzials – nämlich dem eigenen Selbst – eingehen kann. Sie kann das Selbst wie in der Enquete einer (potenziell) regelmäßigen Überprüfung anhand gewisser Kriterien unterziehen. Sie kann etwas im Selbst als ungewiss markieren und einen Klärungsbedarf feststellen wie in der Recherche. Sie kann etwas an sich selbst beobachten und dessen Fragwürdigkeit postulieren wie in der Dissipation. Sie kann, wie in den Praktiken der Option, eine zukünftige Möglichkeit des eigenen Selbst erfragen und sie kann schließlich wie in der Legitimation etwas am eigenen Selbst bestätigen und verfestigen und es nur scheinbar in Frage stellen. Es sind diese fünf Arten des Spiels mit sich selbst in der Frage, die sich in den Lernjournalen finden. Jede von ihnen wirkt in einer bestimmten anderen Weise auf das Selbst als Referenzial ein, bzw. konstituiert das Selbst als Referenzial auf eine bestimmte Weise.

7.4 Die fragende Subjektivierung

In der an sich selbst über sich selbst gestellten Frage wird das Selbst verändert und transformiert. Jeder Typus von Relationen, die das Selbst auf sich selbst einnehmen kann, transformiert das Selbst als Referenzial und damit zugleich das Selbst als Adressat. Insofern ist die sich selbst gestellte Frage, was die Dimension des Referenzials angeht, bereits eine Form der Subjektivierung, eine Selbstpraktik. Im Fragen konstituiert das Selbst sich selbst. Aber dieses immer etwas zu groß geratene Wort „Konstituieren“ lässt sich nun präziser und zugleich kleinräumiger und schlichter fassen. Das Konstituieren ist ein Kontrollieren, ein Verschieben, ein Modifizieren, ein Relationieren eines Selbst, das schon existiert, das in einer langen Kette der Konstitutionen „schon da“ ist.

Diese Konstitution des Selbst findet in der reflexiven Praxis der Lernjournale bzw. des Selbstgesprächs aber auf doppelte Weise statt. Die Subjektivierung in der Dimension des Referenzials ist das Eine, die Subjektivierung in der Dimension der Subjektivität ist das andere. Denn wie Émile Benveniste gezeigt hat, produziert die in die Sprache eingelassene Differenz von ich und du Subjektivität in der Sprachpraxis (vgl. Kapitel 4.5.6). Wenn durch den Akt der Äußerung das Ich und das Du konstituiert werden, weil der Unterschied von ich und du in die Sprache eingelassen ist, dann bedeutet das, dass im Fall der Frage an sich selbst, in der ich und du, also Adressat und Adressant, ein und dieselbe Person sind, im Moment des Äußerns der Frage zugleich als zwei Personen konstituiert werden. Indem ich ich und zugleich du zu mir sage, ergibt sich eine doppelte Konstitution, in der ich mit mir selbst in ein Verhältnis trete. „Die Polarität der Personen ist in der Sprache die Grundbedingung, deren Kommunikationsprozeß, von dem wir ausgegangen sind, nur eine ganz pragmatische Konsequenz ist.“ (Benveniste 1974c: 289) Im Fall des Selbstgesprächs bzw. des Selbstschreibens resultiert damit eine Form der Kommu-

nikation mit sich selbst, die das Prinzip der Polarität der Personen auf eine besondere Weise an sich selbst ausübt. Die Selbstthematisierungen in Lernjournalen lj-1-3 und lj-2-4 sind die deutlichsten Spuren dieses Prinzips (Kapitel 6.5). Im ersten Fall entsteht ein Dialog zweier Personen, auch wenn es sich bei beiden um die Autorin handelt. Im zweiten Fall ist die „doppelte Person“ tiefer in die Grammatik der Äußerungen eingelassen, in der Äußerung selbst erscheint sie als Doppel von „Ich“ und „Mir“. Und so ist deutlich, wie das ich und das du ein und dieselben sind und doch miteinander interagieren.

Das gilt auch für die Frage an sich selbst. In der Relation der Subjektivität ereignet sich das Spiel des Ich mit sich selbst, denn der Clou der an sich selbst gestellten Frage ist ja gerade, dass Adressant und Adressat der Äußerung zusammentreffen. An einem einzelnen Fall möchte ich dieses Verhältnis noch zeigen:

B /Wir sollen jetzt auf Karten schreiben, was für uns dieses WE behandelt werden sollte. Ich habe Hemmungen, mir ein Blatt zu nehmen. Where is the problem? ! ? / (lj-2-4: 48)

Hier folgt auf die Beobachtung eines Zustandes (Selbst hat Hemmungen, ein Blatt zu nehmen) die Deklaration dieses Zustandes als fragwürdig. Nun folgt aber keine Beantwortung der Frage unter Angabe von Gründen des Handelns, sondern ein Abbruch der Sequenz. Zwar wird der beobachtete Zustand – die Hemmungen, ein Blatt zu nehmen – als fragwürdig deklariert, aber damit geht gerade nicht die Aufforderung an sich selbst einher, den Gründen dieses Zustandes nachzugehen, sondern den Zustand aufzuheben. Die mit /Where is the problem?/ implizierte Aufforderung lautet nicht „Sag mir was das Problem ist!“ sondern „Tus endlich“ oder „Setze Dich über das Problem – was auch immer es sein mag – hinweg“. Die fragende Problematisierung ist eine Aufforderung an sich selbst, ein Anderer zu werden. In Bezug auf das Referenzial stellt sie den beobachteten Zustand in Frage. In Bezug auf die Subjektivität allerdings wird das eigene Selbst in der Frage zu einem Gegenüber, das zum Handeln aufgefordert wird. Im Moment der Frage spaltet sich das Ich in einen auffordernden und einen aufgeforderten Teil.

8 Schlussfolgerungen

Um die Rolle des Lernjournals als didaktisches Instrument zu fassen, habe ich zwei Analysen parallel angelegt. In der Ersten habe ich die präskriptiven Texte, in denen das selbstgesteuerte Lernen mit dem Lernjournal begründet wird und in denen konkrete didaktische Praktiken vorgeschlagen werden, im Kontext einer Geschichte der Regierungspraktiken untersucht. In der zweiten Analyse habe ich ein Korpus von zwölf Lernjournalen analysiert, insgesamt 1200 handgeschriebene Seiten, die von Erwachsenen in einem Weiterbildungsstudiengang über ein Jahr hinweg geführt worden sind. Diese Anlage der Untersuchung auf zwei Ebenen erlaubt eine Reihe von Thesen und Ergebnissen, die ich hier nochmals bündeln und zusammenführen möchte.

(1) Betrachtet man die Aufforderung, Lernjournale einzusetzen und die Reflexivität zu steigern im Kontext des Programms selbstgesteuerten Lernens, und betrachtet man dieses im Kontext der allgemeinen bildungsökonomischen und bildungspolitischen Transformation des Weiterbildungssystems, dann zeigt sich ein neuer, neoliberaler Typus der Machtausübung auf lernende Subjekte. Er zielt mit didaktischen Instrumenten der indirekten Steuerung darauf, dass die Lernenden zu sich selbst ein Kapitalverhältnis eingehen. Nicht nur ihre Qualifikationen, sondern noch ihre Selbstpraktiken werden zu einem ökonomischen Einsatz. Sie werden zu einem Kapital, das man zu entwickeln und zu pflegen hat, und das man in Folge gewinnbringend einsetzen kann und muss. Zugleich werden die Subjekte in einem Prozess der Responsibilisierung für die Konsequenzen ihres Lernens verantwortlich gemacht. Nur wer sein Portfolio optimal führt und seinen Selbstbezug als Ressource einbringt, hat ein Anrecht, Teil der Gesellschaft zu sein. Das Bildungssystem funktioniert am Besten, so die neoliberale Auffassung, wenn der Staat sich ganz daraus zurückzieht, denn im Interesse der eigenen Berufskarrieren und des eigenen Gehaltsniveaus wird der Einzelne sich schon um sein individuelles Portfolio kümmern. Die Verantwortung für die Finanzierung des volkswirtschaftlichen Humankapitalbedarfs wird so mehr und mehr auf die Individuen verlagert.

(2) Betrachtet man den didaktischen Diskurs zum Führen von Lernjournalen, dann bestätigt sich dieses Bild zunächst. Es lassen sich zwei diskursive Figuren unterscheiden, zwei Formen von Selbstverhältnissen, die das lernende Subjekt eingehen soll und zu denen das Lernen mit dem Journal angeblich fast wie von selbst führt. In der Ersten reguliert und optimiert das lernende Subjekt seine Lernprozesse. Die Lernenden gewinnen durch das Journal die Fähigkeit, (a) die Parameter des eige-

nen Lernprozesses zu überwachen und gegebenenfalls anzupassen und (b) durch Veräußerlichung im Schreiben die eigenen Lernstrategien zu verbessern. Das Subjekt unterzieht sich durch dieses Lernen mit dem Journal einer Ökonomisierung, indem es entweder die Qualität seiner Lernstrategien als Produktionsmittel steigert, oder indem es den Ressourceneinsatz insgesamt optimiert. Dieses Verhältnis ist ökonomisch, insofern das Subjekt sein Selbst als knappe Ressource zu betrachten hat, der gegenüber eine unternehmerische Haltung einzunehmen ist. In der zweiten diskursiven Figur ist der Zweck der Selbstpraktiken nicht ein funktionales Optimum, er besteht vielmehr in der Transformation und Revision des Selbst. Diese Figur greift vielfach auf Motive der Bildungstheorie zurück, da sie die Transformation des Subjekts autofinalisiert. Aber auch diese zweite Figur hat eine Kehrseite. Die permanente Bewegung und Flüssigkeit des Selbst produziert auch seine Flexibilität und seine Anpassungsfähigkeit an die Verhältnisse. Wer sich selbst gegenüber eine unternehmerische Haltung einnehmen soll, muss sich auch aufs „Change-Management“ verstehen. Es lassen sich also mit (a) der Perfektibilität des Selbst, (b) des rational kalkulierenden Selbstbezugs und (c) der Flexibilisierung und Verflüssigung des Selbst drei Momente einer neoliberalen Subjektivität feststellen. Aber schon in den didaktischen Programmen und in der Art und Weise, wie die Subjektivierungspraktiken miteinander verschränkt werden, zeigt sich, dass die Texte sich nicht widerspruchsfrei darin fügen. Der durch den Selbstbezug freigesetzte Eigensinn der Subjekte läuft Gefahr, die Ökonomisierung zu stören, indem er andere Wege einschlägt oder gar verschwenderische Umwege macht. Schon in den Programmen ihrer Umsetzung bricht die Doktrin und gibt Raum für eine andere Ökonomie. Die Selbstverhältnisse, die mit der Ökonomisierung des Selbst etabliert werden, sind ambivalent. Sie sind das Ergebnis einer Unterwerfung – und machen zugleich ihr Anderes möglich.

(3) In vielen didaktischen Konzepten wird unterstellt, dass der Lernende durch das Journal zum offenen Buch wird. Einige Dozent/-innen berichten, sie bräuchten nur darin zu lesen, um über Lernwege, Lernfortschritte und Leistungen informiert zu sein. Das Versprechen, die Subjektivität zu steigern, erfordert offenbar einen direkteren Zugriff auf eben diese Subjektivität. Wenn Lernen nicht an, sondern in den Individuen stattfinden soll, wie Rumpf formuliert, dann müssen auch die Beobachtungspraktiken der Profession in die Subjekte hinein reichen. Soweit die präskriptiven Texte. Aber der Blick in die Journale zeigt, dass es anhand des Journals gar nicht möglich ist, Lernprozesse stringent zu verfolgen oder Leistungen zu bewerten. Die Schreibenden entziehen sich offenbar der Zumutung, transparent zu werden, sich offen zu legen.

(4) Betrachtet man die Reflexionen in den Journalen, zeigt sich, dass das Moment der Selbstoptimierung und der Selbstkontrolle kaum nachweisbar ist. Es gibt die Selbstpraktiken, von denen im didaktischen Diskurs gesprochen wird. Aber sie sind selten und sie bilden keine stabilen Reihen aus. Man kann keineswegs davon sprechen, dass sich irgendwo eine Optimierung des Selbstbezugs über das Jahr hinweg beobachten ließe. Nimmt man zum Beispiel die an sich selbst gestellten Fragen,

ausgehend von der Überlegung, dass das In-Frage-stellen, das Fraglich-machen seiner selbst ein zentrales Moment sowohl der überprüfenden Ökonomisierung als auch der Flexibilisierung des Selbst ist, dann zeigt sich, dass es nur vier Journale gibt, in denen sich eine Praxis finden lässt, das eigene Ich in Frage zu stellen. Hier finden sich nun all die Verhältnisse, die dem Lernjournal unterstellt werden: Die Überprüfung der Leistungen des Ich anhand von Kriterien, das In-Frage-Stellen eigenen Handelns mit dem Versuch, dieses zu transformieren. Die meisten dieser Fragen folgen aber eher dem Imperativ der Flexibilisierung des eigenen Selbst als dem der Ökonomisierung. Im ganzen Korpus von 2700 Äußerungen finden sich gerade mal 14 Fragen der Form „Sind meine Erwartungen erfüllt worden?“ oder „Ich mache gerade will ich das?“. Vierzehn Fragen zur Überprüfung des eigenen Selbst, das ist keine sehr große Ausbeute für 12 Personen und ein Jahr Schreiben ins Lernjournal. Gegenüber den starken Wirkungsannahmen im didaktischen Diskurs ist diese Ausbeute spärlich. Das bedeutet aber nicht, dass das Lernjournal „nicht funktioniert“. Es bedeutet lediglich, dass die Lernenden sich dem an sie gerichteten Anspruch entziehen und das Journal auf andere Weise gebrauchen. Die reflexiven Praktiken des Schreibens ins Journal lassen sich auch als Widerstand gegen Subjektivierung deuten – auch wenn diesem Widerstand nichts Heroisches anhaftet. Vielleicht hätte man ein anderes Ergebnis, wenn man ein didaktisches Arrangement wählt, das ökonomisierende Fragen an das Selbst vonseiten der Leitung immer wieder als konkrete Aufgabe einbringt. Aber zum einen wäre dies zunächst empirisch zu prüfen und zum anderen würde dem Schreiben ins Journal dann gerade seiner zugeschriebenen Funktion, auf indirekte Weise – gewissermaßen wie von selbst – ökonomisierende Praktiken zu initiieren verloren gehen.

(5) Die an eine Theorie des Äußerungsaktes anschließende Diskursanalyse zeigt allerdings, dass die These, dass das Subjekt im Schreiben transformiert werde, keineswegs aus der Luft gegriffen ist. In der an sich selbst gerichteten Rede, die als Interaktionsform zu rehabilitieren ist, kann das Subjekt zu sich selbst in ein Verhältnis treten, das es spaltet und transformiert. Solche diskursiven Figuren der Reflexivität in der Sprache haben sich in einigen Journalen beschreiben lassen. Aber diese Form der Reflexivität fügt sich nicht in einen ökonomisierenden Selbstbezug.

(6) Dass sich so etwas wie eine reflexive Haltung zum eigenen Lernprozess einstellt, ist nur in wenigen Journalen sichtbar; die beobachtbaren Selbstpraktiken sind sehr ungleich verteilt. Das Journal schafft einen Raum für Selbstpraktiken, vielleicht macht es sie wahrscheinlicher, aber es kann nicht ihre Ursache sein, sonst müssten diese Praktiken bei allen 12 Proband/-innen in gleichem Maß zu finden sein. Wenn Selbstpraktiken wirklich zu einem Kapital werden, dann sind die Ausgangsbedingungen ungleich. Diese Beobachtung bestätigt empirische Untersuchungen in anderen Bereichen selbstgesteuerten Lernens. Es bevorteilt diejenigen, die ohnehin schon über stark ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen. Wenn Weiterbildung diese Zusammenhänge nicht in Betracht zieht, läuft sie Gefahr, nicht

mehr Teilhabe an Gesellschaft zu ermöglichen, sondern Mechanismen des sozialen Ausschlusses zur Verfügung zu stellen.

(7) In den didaktischen Konzepten wird deutlich, dass ein Lernen mit dem Journal nicht mit einer Reduktion der Detailsteuerung einhergeht. Vor allem in einem der didaktischen Ansätze, in dem das Journal als Instrument der Führung von Selbstführungen am konsequentesten ausgearbeitet ist, wird die Detailsteuerung aus prinzipiellen, didaktischen Gründen massiv erhöht und der personelle Ressourcenverbrauch ist nicht niedriger, sondern weit höher als bei traditionellen kursorischen Arrangements. Die Individualisierung der Lernwege ist mit einem geradezu verschwenderischen Aufwand der Einzelbetreuung verbunden. Ganz entgegen dem voluntaristischen Freiheitsbegriff entspricht dies aber eher einem Konzept der klassischen Bildungstheorie: Freiheit winkt erst nach schwerem Ringen um Verwirklichung – am Ende eines Bildungsprozesses (vgl. Heydorn 1972). Wenn sich aber zeigen sollte, dass selbstgesteuertes Lernen nur bei einer Intensivierung der Betreuung tatsächlich möglich wird, dann wäre das Konzept zur Reduktion der Detailsteuerung nicht geeignet. Damit würde das Konzept „selbstgesteuerten Lernens“ als Moment einer neoliberalen Gouvernamentalität disfunktional. Oder anders: Der neoliberale Umbau des Bildungssystems würde aufgrund der von ihm selbst eingesetzten Logik widersinnig.

9 Literatur

- Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA, 1977
- Althusser, Louis: Contradiction et Surdetermination. In: Althusser, Louis: Pour Marx. Paris: 1996, S. 85-128
- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997
- Angermüller, Johannes: Narrative Analyse und gesellschaftlicher Wandel in der struktural-marxistischen Diskursanalyse am Beispiel von narrativen Interviews mit ArmenierInnen aus St. Petersburg. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, 1999
- Angermüller, Johannes: French Theory. In: Soziologia Internationalis, 42 (2004) 1, S. 71-101
- Angermüller, Johannes: Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK 2005a, S. 23-48
- Angermüller, Johannes: Claiming a different world – the enunciative dimension of „anti-globalization“ discourse. 2005b [<http://www.johannes-angermueller.de/dateien/AngermuellerEnunciativeDim061005.pdf>, 6.10.05]
- Angermüller, Johannes; Bunzmann, Katharina; Nonhoff, Martin (Hg.): Diskursanalyse. Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Argument, 2001
- Aragon, Louis; Artaud, Antonin; Breton, André u. a.: Erklärung des Büros für surrealistische Forschungen (27.1.1925). In: Asholt, Wolfgang; Fähnders, Walter (Hg.): Manifeste und Proklamationen der europäischen Avantgarde (1909-1938). Stuttgart: Metzler, 1995, S. 344
- Aristoteles: Lehre vom Satz. Peri hermenias. Organon II. In: ders.: Philosophische Schriften (Band 1). Hamburg: Meiner, 1995, S. 1-28
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1998
- Aurel, Marc: Selbstbetrachtungen. Frankfurt a. M.: Insel, 1995
- Austin, John: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words). Stuttgart: Reclam, 1972
- Axmacher, Dirk: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Fischer, 1974
- Bachelard, Gaston: Epistemologie. Ausgewählte Texte. Frankfurt a. M.: Ullstein, 1974
- Bader, Roland: Learning communities im Internet. Aneignung von Netzkompetenz als gemeinschaftliche Praxis – eine Fallstudie in der pädagogischen Weiterbildung. London: Lit, 2001
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann, 2004
- Barthes, Roland: Die Sprache der Mode. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985

- Barthes, Roland: Die alte Rhetorik. In: ders.: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988, S. 15-101
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske & Budrich, 1994, S. 123-146
- Bäuerle, Rainer; Zimmermann, Thomas E.: Fragesätze. In: Stechow, Arnim von; Wunderlich, Dieter: Semantik – Semantics. Berlin: de Gruyter, 1991, S. 333-348
- Beaugrande, Robert de; Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael: Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1991), S. 735-768
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (Hg.): Eigenständig lernen. St. Gallen: UKV, 1995
- Becker, Gary S.: Die ökonomische Sicht des Verhaltens. In: ders.: Familie, Gesellschaft und Politik – die ökonomische Perspektive. Tübingen: Mohr, 1996a, S. 21-49
- Becker, Gary S.: Staat, Humankapital und Wirtschaftswachstum. In: ders.: Familie, Gesellschaft und Politik – die ökonomische Perspektive. Tübingen: Mohr, 1996b, S. 217-227
- Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 an der Freien Universität Berlin. Weinheim: Beltz, 1992
- Benveniste, Émile: Die Ebenen der linguistischen Analyse. In: Benveniste, Émile: Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft. München: List, 1974a, S. 135-150
- Benveniste, Émile: L'appareil formel de l'énonciation. In: Benveniste, Émile: Problèmes de linguistique générale 2. Paris: Gallimard, 1974b, p. 79-89
- Benveniste, Émile: Über die Subjektivität in der Sprache. In: Benveniste, Émile: Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft. München: List, 1974c, S. 287-297
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene: The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum, 1987
- Bergmann, Jörg: Diskrete Exploration: Über die moralische Sinnstruktur eines psychiatrischen Frageformats. In: Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (Hg.): Die kommunikative Konstruktion von Moral (Band 2). Opladen: Westdt. Verl., 1999, S. 169-190
- Bluhm, Claudia; Deissler, Dirk; Scharloth, Joachim; Stukenbrock, Anja: Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven. In: Sprache und Literatur, 31 (2000) 2, S. 3-19
- Bohlender, Matthias: Wie man die Armen regiert. Zur Genealogie liberaler politischer Rationalität. In: Leviathan, 26 (1998) 4, S. 497-521
- Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 1959
- Boud, David: Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. In: New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90 (2001), p. 9-17
- Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979
- Bourdieu, Pierre: Verstehen. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Elend der Welt. Konstanz: UVK, 1997, S. 779-822
- Bourdieu, Pierre: Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999

- Bourdieu, Pierre: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001
- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach, 2000
- Breton, André: Manifest des Surrealismus. In: Asholt, Wolfgang; Fähnders, Walter (Hg.): Manifeste und Proklamationen der europäischen Avantgarde (1909-1938). Stuttgart: Metzler, 1995, S. 329-332
- Breuer, Stefan: Foucaults Theorie der Disziplinargesellschaft. Eine Zwischenbilanz. In: Leviathan, 15 (1987) 3, S. 319-337
- Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt, 1992
- Bröckling, Ulrich: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000, S. 131-167
- Bröckling, Ulrich: Bauanleitung für die Ich-AG. In: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, (2002a) 11, S. 672-674
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Genderkonstruktionen in Erfolgsratgebern. In: Leviathan, 45 (2002b) 2, S. 175-194
- Bröckling, Ulrich: Das demokratisierte Panoptikum. Subjektivierung und Kontrolle im 360° Feedback. In: Honneth, Axel (Hg.): Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003a, S. 77-93
- Bröckling, Ulrich: Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie. In: Mittelweg, 36 (2003b) 1, S. 3-22
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004
- Brookfield, S. D.: The Concept of Critically Reflective Practice. In: Wilson, Arthur L.; Hayes, Elisabeth R. (Ed.): Handbook of adult and continuing education. San Francisco: Josey-Bass, 2000, p. 33-50
- Brown, Ann: Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, Franz E.; Kluwe, Rainer: Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 1984, S. 60-109
- Brüsenmeister, Thomas: Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster: Monsenstein & Vanderat, 2004
- Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea; Hanke, Christine; Seier, Andrea: Diskursanalyse (k)eine Methode? – Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Frankfurt a. M.: Campus, 1999, S. 10-21
- Bublitz, Hannelore: Diskurs. Bielefeld: transcript, 2003
- Bucher, Hans-Jürgen: Frage-Antwort-Dialoge. In: Fritz, Gerd (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 1994, S. 239-259
- Bühler, Charlotte: Drei Generationen im Jugendtagebuch. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Jena: Fischer, 1934
- Bürger, Peter: Das Verschwinden des Subjekts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998
- Busse, Dietrich: Historische Semantik. Stuttgart: Klett, 1987

- Busse, Dietrich: Historische Diskurssemantik. In: *Sprache und Literatur*, 31 (2000) 2, S. 39-44
- Busse, Dietrich: Architekturen des Wissens. Zum Verhältnis von Semantik und Epistemologie. In: Müller, Ernst (Hg.): *Begriffsgeschichte im Umbruch?* Hamburg: Meiner, 2004, S. 43-58
- Busse, Dietrich; Teubert, Wolfgang: Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich; Hermanns, Fritz; Teubert, Wolfgang (Hg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte*. Opladen: Westdt. Verl., 1994
- Butler, Judith: *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verl., 1998
- Butler, Judith: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001
- Caruso, Marcelo: *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869 – 1918)*. Weinheim: DSV, 2003
- Certeau, Michel de: *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve, 1988
- Charaudeau, Patrick; Maingueneau, Dominique (Ed.): *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002
- Confais, Jean: Frage, Fragesatz und Fraglichkeit. In: Schecker, Michael (Hg.): *Fragen und Fragesätze im Deutschen*. Tübingen: Stauffenberg, 1995, S. 1-12
- Daston, Loraine: Gedankensysteme. Kommentar zu Arnold Davidsons *Über Epistemologie und Archäologie*. Von Canguilhem zu Foucault. In: Honneth, Axel (Hg.): *Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, S. 212-219
- Dean, Mitchell: *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage, 1999
- Deleuze, Gilles: *Kants kritische Philosophie*. Berlin: Merve, 1990
- Deleuze, Gilles: *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve, 1992
- Deleuze, Gilles: *Logik des Sinns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix: *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve, 1992
- Derrida, Jacques: *Die différance*. In: ders.: *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, 1988, S. 29-52
- Derrida, Jacques: *Limited Inc*. Wien: Passagen, 2001
- Descartes, René: *Meditationen über die Grundlage der Philosophie*. Leipzig: Meiner, 1915
- Deutscher Bildungsrat: *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett, 1972
- Diaz-Bone, Rainer: Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Foucault. In: Bublitz, Hannelore; Bührmann u. a. (Hg.): *Das Wuchern der Diskurse*. Frankfurt a. M.: Campus, 1999, S. 119-136
- Diaz-Bone, Rainer: *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie*. Opladen: Leske & Budrich, 2002
- Diaz-Bone, Rainer: *Entwicklungen im Feld der foucaultschen Diskursanalyse. Sammelbesprechung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4 (2003) 3, Art. 1
- Diaz-Bone, Rainer; Schneider, Werner: *Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – Zwei Praxisbeispiele*. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2)*. Opladen: Leske & Budrich, 2003, S. 457-494

- Diegritz, Theodor; Fürst, Carl: Empirische Sprechhandlungsforschung. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen. Erlangen: Universitätsbund, 1999
- Dijk, Teun A. van: Discourse as structure and process (Vol. 1). London: Sage, 1997
- Dosse, François: Geschichte des Strukturalismus. Frankfurt a. M.: Fischer, 1999
- Dräger, Horst: Pragmatische Lernkultur und lerntheoretische Relevanz der Paradigmen. In: Brödel, Rainer; Siebert, Horst (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2003, S. 184-199
- Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Athenäum, 1987
- Dzierbicka, Agnieszka: Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Maurer, Susanne; Weber, Susanne: Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verl., 2006 [im Erscheinen]
- Dzierbicka, Agnieszka; Sattler, Elisabeth: Entlassung in die Autonomie – Spielarten des Selbstmanagement. In: Pongratz, Ludwig u. a. (Hg.): Nach Foucault. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 114-133
- Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. München: Fink 1972
- Eco, Umberto: Semiotik und Philosophie der Sprache. München: Fink, 1985
- Eco, Umberto: Der Name der Rose. München: Hanser, 1996
- Eco, Umberto: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: DTV, 1990
- Engels, Friedrich: Brief an Joseph Bloch, 21 Sept 1890. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke (Band 37). Berlin: Dietz, 1967, S. 463-465
- Engler, Stefanie: In Einsamkeit und Freiheit. Konstanz: UVK, 2001
- English, Leona; Gillen, Marie: Journal Writing in Practice: From Vision to Reality. In: New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90 (2001), p. 87-94
- Fairclough, Norman: Discourse and social change. Cambridge: Polity, 1992
- Fairclough, Norman: Critical discourse-analysis. Papers in the critical study of language. London: Longman, 1995
- Fairclough, Norman: Critical discourse analysis. In: Margues linguistiques, 9 (2005), p. 76-94
- Faulstich, Peter: Exklusion durch prekäre Inklusion und der ‚neue Geist‘ der Weiterbildung. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2004), S. 23-30
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim: Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2004, S. 10-28
- Fenwick, Tara: Responding to Journals in a Learning Process. In: New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90 (2001), p. 37-49
- Fernandez Bravo, Nicole: Rhetorische Fragen. Modalpartikeln und semantische Interpretation. In: Schecker, Michael: Fragen und Fragesätze im Deutschen. Tübingen: Stauffenberg, 1995, S. 123-140
- Fiehler, Reinhard: Formen des Sprechens mit sich selbst. In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele: Texte und Diskurse. Opladen: Westdt. Verl., 1994, S. 179-198
- Fink-Eitel, Hinrich: Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius, 1990
- Florio-Hansen, Inez de: Das Lerntagebuch als Projekt. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 33 (1999) 41, S. 16-21
- Forneck, Hermann: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: DSV, 1992

- Forneck, Hermann: Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umriss einer Didaktik. In: Dietrich, Stephan (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld: wbv, 2001, S. 239-247
- Forneck, Hermann: Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Forneck, Hermann; Lippitz, Wilfried (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg: Tectum, 2002a, S. 91-114
- Forneck, Hermann: Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2002b), S. 242-261
- Forneck, Hermann: Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2004, S. 246-255
- Forneck, Hermann: Die Regierung des selbst gesteuerten Lernens. Weiterbildung als neoliberale Öffnung von Subjektivität. In: Forneck, Hermann; Retzlaff, Birgit (Hg.): Kontingenz – Transformation – Entgrenzung. Rostock: Koch, 2005, S. 133-144
- Forneck, Hermann; Höhne, Thomas; Kossack, Peter; Ott, Marion: Lernen – Strategien und Transformationen seines Einsatzes in pädagogischen Zeitschriften. Projektbericht. Gießen: wb.giessen 2005 [erscheint demnächst]
- Forneck, Hermann; Klingovsky, Ulla: Konzept Selbstlernen. In: Management & Training, 29 (2002) 4, S. 28-31
- Forneck, Hermann; Klingovsky, Ulla; Robak, Steffi; Wrana, Daniel: Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung: Abschlussbericht. Gießen: GEB, 2005
- Forneck, Hermann; Robak, Steffi; Wrana, Daniel: Neues Lernen und Professionalisierung. In: QUEM-Bulletin (2001a) 1, S. 9-13
- Forneck, Hermann; Robak, Steffi; Wrana, Daniel: Professionalisierung in und mit komplexen multimedialen Lernarchitekturen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 51 (2001b) 4, S. 330-340
- Forneck, Hermann; Wrana, Daniel: Ein verschlungenes Feld. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv, 2003
- Forneck, Hermann; Wrana, Daniel: Ein parzelliertes Feld. Bielefeld: wbv, 2005
- Faulstich, Peter; Forneck, Hermann; Knoll, Jörg: Soziale Segregation – professionelle Steuerung und biografisch-orientierte Lernberatung in Prozessen ‚selbstgesteuerten‘ Lernens. In: dies.: Lernwiderstände - Lernumgebungen – Lernberatung. Bielefeld: wbv, 2005, S. 7-12
- Foucault, Michel: L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974
- Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht. Berlin: Merve 1976
- Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981
- Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Athenäum, 1987, S. 243-264
- Foucault, Michel: Omnes et singulatim. Für eine Kritik der politischen Vernunft. In: Lettre international, (1988) 1, S. 58-66
- Foucault, Michel: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit (Band 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989a

- Foucault, Michel: Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit (Band 3). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989b
- Foucault, Michel: Die Rückkehr der Moral. In: Erdmann, Eva (Hg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a. M.: Campus, 1990, S. 133-145
- Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer, 1991
- Foucault, Michel: Was ist Kritik? Berlin: Merve, 1992
- Foucault, Michel: About the beginning of the Hermeneutics of the Self. In: Political Theory, 21 (1993a) 2, p. 198-227
- Foucault, Michel: Technologien des Selbst. In: Foucault Michel u. a.: Technologien des Selbst. Frankfurt a. M.: Fischer, 1993b, S. 24-63
- Foucault, Michel: Die politische Technologie der Individuen. In: Foucault Michel u. a.: Technologien des Selbst. Frankfurt a. M.: Fischer, 1993c, S. 168-187
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994
- Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996a
- Foucault, Michel: Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berlin: Merve, 1996b
- Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999
- Foucault, Michel: Die Gouvernementalität. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 41-68
- Foucault, Michel: L'hermeneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982). Paris: Gallimard, 2001a
- Foucault, Michel: Le souci de la vérité. Entretien avec F. Ewald. In: Foucault, Michel: Dits et écrits II (1976-1988). Paris: Gallimard, 2001b, p. 1487-1497
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität (2 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004
- Foucault, Michel; Sennet, Richard: Sexualität und Einsamkeit. In: Foucault, Michel: Von der Freundschaft als Lebensweise. Berlin: Merve, 1984, S. 25-54
- Frank, Manfred: Zum Diskursbegriff bei Foucault. In: Fohrmann, Jürgen; Müller, Harro: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988, S. 25-44
- Franz, Julia: Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Gießen: Diplomarbeit, 2005
- Fraser, Nancy: Von der Disziplinierung zur Flexibilisierung. Foucault im Spiegel der Globalisierung. In: Honneth, Axel (Hg.): Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, S. 239-258
- Frege, Gottlob: Der Gedanke. In: Frege, Gottlob: Logische Untersuchungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993, S. 30-53
- Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich, 2001
- Gabriel, Ilona; Heske, Henning: Stationenlernen und Lerntagebücher – Wege zum Selbstlernen im Mathematikunterricht. In: Amelung, Udo (Hg.): Neues Lernen Neue Medien. Neuer Blick auf Standardthemen. Münster: ZKL, 2001, S. 119-126
- Gallin, Peter; Ruf, Urs: Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich: Verl. f. Lehrerinnen u. Lehrer, 1991

- Gallin, Peter; Ruf, Urs: Sprache und Mathematik in der Schule. Ein Bericht aus der Praxis. In: *Journal für Mathematikdidaktik*, 14 (1993), S. 3-33
- Genette, Gerard: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001
- Gieseke, Wiltrud (Hg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter, 2000
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 1998
- Goffman, Erving: Response cries. In: *Language*, No. 64 (1978), S. 787-815
- Graumann, Carl-Friedrich: Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, Carl-Friedrich (Hg.): *Sozialpsychologie (Handbuch der Psychologie, Band 7)*. Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 1109-1262
- Greimas, Algirdas: Strukturelle Semantik. Braunschweig: Vieweg, 1971
- Grice, Herbert Paul: Utterer's Meaning and Intentions. In: ders.: *Studies in the Way of Words*. Harvard: Univ. Press, 1991, p. 117-137
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Hg.): *Deutsches Wörterbuch*. Berlin: Akademie, o. J.
- Gstettner, Peter: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek b. H.: Rowolth, 1981
- Gudjons, Herbert: Das Unbewußte und die Macht in Prüfungen. Vom Initiationsritus zur geheimen Disziplinierung. In: *Friedrich-Jahresheft* (1996), S. 115
- Guevara, Ernesto: Bolivianisches Tagebuch. Dokumente einer Revolution. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 1989
- Guilhaumou, Jacques: Geschichte und Sprachwissenschaft – Wege und Stationen (in der analyse du discours). In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2)*. Opladen: Leske & Budrich, 2003, S. 19-66
- Guldimann, Titus: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewußtheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern: Haupt, 1996
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, Jürgen: *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969, S. 146-168
- Habermas, Jürgen: *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998
- Hadot, Pierre: Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin: Gatz, 1991
- Handke, Peter: Das Gewicht der Welt. Ein Journal. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979
- Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried: Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: DSV, 1988
- Harris, Zellig S: Discourse Analysis. In: *Language*, No. 18 (1952), S. 1-30
- Hasselhorn, Marcus: Metakognition. In: Rost, Detlef H.: *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 2001, S. 466-471
- Healy, Thomas: Investing in human capital – the OECD view. In: Weiß, Manfred; Weisshaupt, Horst (Hg.): *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*. Frankfurt a. M.: Lang, 2000, S. 19-29
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Wissenschaft der Logik. Die Lehre vom Wesen*. Hamburg: Meiner, 1992

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes. Werke in 20 Bänden. Herausgegeben von E. Moldenhauer und K.M. Michel (Band 3). Frankfurt a. M., 1993
- Heydorn, Hans-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972
- Heske, Henning: Lerntagebücher im Mathematikunterricht. Ein Baustein zum selbstreflexiven Lernen und zur Teamentwicklung. In: Pädagogik, 51 (1999) 6, S. 8-11
- Heske, Henning: Lerntagebücher. Eine Unterrichtsmethode, die das Selbstlernen im Mathematikunterricht fördert. In: Mathematik lehren, No. 104 (2001), S. 14-17
- Hiemstra, Roger: Uses and Benefits of Journal Writing. In: New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90 (2001), p. 19-26
- Hindelang, Götz: Zur Klassifikation der Fragehandlungen. In: Hindelang, Götz; Zillig, Werner: Sprache: Verstehen und Handeln. Tübingen: Niemeyer, 1994, S. 215-225
- Hindelang, Götz: Frageklassifikation und Dialoganalyse. In: Hindelang, Götz; Eckard, Rolf; Zillig, Werner: Der Gebrauch der Sprache. Münster: Lit, 1995, S. 176-196
- Hjelmlev, Louis (Hg.): Aufsätze zur Sprachwissenschaft. Stuttgart: Klett, 1974
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a. M.: FB Erziehungswiss. der JWG Univ., 2003b
- Höhne, Thomas: Thematische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2). Opladen: Leske & Budrich, 2003c
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a. M.: JWG-Universität, 2005
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer, 1988
- Holzamp, Klaus: Hamburger Ringvorlesung Kritische Psychologie (I): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum kritische Psychologie: Widerständiges Lernen, Mikroelektronik und Subjektivität, Klienteninteressen. Berlin: Argument, 1987, S. 5-36
- Honneth, Axel: Einleitung: Zur philosophisch-soziologischen Diskussion um Michel Foucault. In: Erdmann, Eva (Hg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a. M.: Campus, 1990, S. 11-34
- Horlacher, Cornelis: Regieren und/oder Disziplinieren. Kritikansätze in der Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Erbe. Frankfurt a. M.: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2005
- Hundsnißscher, Franz: Semantik der Fragen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, (1975) 3, S. 1-14
- Hundsnißscher, Franz: Dialog-Typologie. In: Fritz, Gerd (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 1994, S. 203-238
- Hurrelmann, Klaus: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 (1983) 1, S. 91-103
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink, 1994
- Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: DISS, 1999

- Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 1). Opladen: Leske & Budrich, 2001, S. 81-112
- Jäger, Siegfried; Jäger, Margret (Hg.): Studien zu rechtsextremen und (neo-)konservativen Diskursen. Duisburg: DISS, 1995
- Jakobson, Roman: Der grammatische Bau des Gedichts von B. Brecht „Wir sind sie“. In: Gallas, Helga: Strukturalismus als interpretatives Verfahren. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1972, S. 35-57
- Jarvis, Jennifer: Using diaries for teacher reflection on in-service courses. In: *ELT Journal*, 46 (1992) 2, p. 133-143
- Jarvis, Peter: Journal Writing in Higher Education. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90 (2001), p. 79-85
- Jung, Matthias: Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 1). Opladen: Leske & Budrich, 2001, S. 29-52
- Kade, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (1989), S. 789-808
- Kade, Jochen: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993), S. 391-408
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang: Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, 2003, S. 50-73
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth: Kann Denken trainiert werden? Einbezug von Metakognition in die Weiterbildung. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GDWZ)*, 10 (1999a) 2, S. 53-55
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth: Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Luchterhand: Neuwied, 1999b
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth: Metakognitives Training mit Unterrichtenden. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, 10 (1999c) 4, S. 160-161
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth: Lerntagebuch und Selbstbefragung. Hagen: Fernuniv., 2001
- Kaiser, Ruth; Kaiser, Arnim: Metakognition – eine Basiskompetenz in der Wissensgesellschaft. Selbstreguliertes Lernen und Problemlösen erfordern in zunehmenden Maße metakognitive Kompetenzen. In: *Personalführung*, 35 (2002) 8, S. 46-54
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart: Reclam, 1975
- Keller, Reiner: Diskursanalyse. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich, 1997, S. 309-334
- Keller, Reiner; Müll – Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen. Opladen: Westdt. Verl., 1998
- Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Opladen: Leske & Budrich, 2004
- Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 2005

- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 1). Opladen: Leske & Budrich, 2001
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band 2). Opladen: Leske & Budrich, 2003
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK, 2005
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie: Lernberatung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 1998
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine: L'énonciation. De la subjectivité dans la langue. Paris: Armand Collin, 2002
- Kerka, Sandra: Journal Writing and Adult Learning. 1996 [Format: html, <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=digests&ID=27>, 20.10.05]
- Kessl, Fabian: Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. München: Juventa, 2005
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 1964
- Klawitter, Arne: Die fiebernde Bibliothek. Foucaults Sprachontologie und seine diskursanalytische Konzeption moderner Literatur. Heidelberg: SYNCHRON, 2003
- Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: ders.: Sämtliche Werke und Briefe (Band 2). München: Hanser, 1993, S. 319-324
- Klemperer, Viktor: LTI. Notizbuch eines Philologen. Leipzig: Reclam, 1996
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, 2002
- KMK: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder v. 13.14.04.2000. In: DVV-Magazin Volkshochschule, 7 (2000) 2, S. 49-51
- Kohl, Matthias: Skizze einer dialoggrammatischen Analyse religiöser Bekehrungsgespräche. In: Kürschner, Wilfried; Vogt, Rüdiger (Hg.): Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres. Tübingen: Niemeyer, 1985, S. 223-232
- Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink, 1999
- Koller, Hans-Christoph: Bildung und Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Opladen, 2001, S. 35-48
- Koller, Hans-Christoph; Lüders, Jenny: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 57-76
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn: IWG 1997
- Köller, Charlotte: Von der Bildungslogik zur Marktlogik. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Gießen: JLU 2004
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Dallau: Laub, 1993

- Kossack, Peter: Anmerkungen zur Dekonstruktion als Praktik in einem erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Brödel, Rainer; Siebert, Horst (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft: Festschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hoheneggen, 2003, S. 84-93
- Krasmann, Susanne: Gouvernamentalität der Oberfläche. Abtrainieren (ab-)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000, S. 194-226
- Kühnel, Steffen M.; Krebs, Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 2001
- Küppers, Waltraud: Mädchentagebücher der Nachkriegszeit. Ein kritischer Beitrag zum sogenannten Wandel der Jugend. Stuttgart: Klett, 1964
- Labudde, Peter: Zettelwand, Plakat und Lerntagebuch. Nachdenken über das Lernen im Physikunterricht. In: Friedrich-Jahresheft, 15 (1997), S. 92-94
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, 1988
- Landwehr, Achim: Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse. Tübingen: Ed. diskord, 2001
- Langemeyer, Ines: Zur Kritik des Gouvernamentalitätsansatzes. 2002 [http://www.cmr-fu-berlin.de/faculty/ines/Kritik_Gouvernement.pdf, 01.12.2005]
- Langer, Antje: Klandestine Welten. Mit Goffman auf dem Drogenstrich. Königsstein: Hellmer, 2003
- Langer, Antje; Ott, Marion; Wrana, Daniel: Die Verknappung des Selbst. In: Maurer, Susanne; Weber, Susanne: Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verl., 2006 [im Erscheinen]
- Langer, Antje; Schotte, Julia; Schreck, Bruno; Wrana, Daniel: Verstrickungen: Volk – Bildung – Faschismus. Entwurf einer diskursanalytischen Studie. Gießen: GEB, 2001 [<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:0003-0027>]
- Langer, Antje; Wrana, Daniel: Diskursverstrickung: Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken. Gießen: wb.giessen, 2005 [http://www.wb-giessen.de/dokumente/langerwrana_diskursverstrickungmethodologie.pdf, 12.11.05]
- Lave, Jean; Wenger, Etienne: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Univ. Press, 1991
- Lehmann-Rommel, Roswitha: Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung. Gouvernamentale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 261-284
- Lemke, Thomas: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernamentalität. Hamburg: Argument, 1997
- Lemke, Thomas: Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. In: Politische Vierteljahresschrift, 41 (2000) 1, S. 31-47
- Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich: Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000, S. 7-40
- Lemke, Thomas: Andere Affirmationen. Gesellschaftsanalyse und Kritik im Postfordismus. In: Honneth, Axel (Hg.): Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003, S. 259-276

- Lévi-Strauss, Claude: Die Struktur der Mythen. In: ders.: Strukturele Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971, S. 226-255
- Lévi-Strauss, Claude: Mythologica (5 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976
- Lévi-Strauss, Claude: Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993
- Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch (Band 2). Heidelberg: Quelle & Meier, 1994
- Liesner, Andrea; Wimmer, Michael: Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswirt: Velbrück, 2003, S. 23-49
- Liesner, Andrea: Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernamentalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbstständigkeitskult in Politik und Pädagogik. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 285-302
- Link, Jürgen: Über Kollektivsymbolik im politischen Diskurs und ihren Anteil an totalitären Tendenzen. In: kultuRRevolution, 17 (1988), S. 47-53
- Link, Jürgen: Diskursive Ereignisse, Diskurs, Interdiskurse. Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse am Beispiel des Normalismus. In: Bublitz, Hannelore u. a. (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Frankfurt a. M.: Campus, 1999, S. 148-161
- Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik. München: Beck, 1971
- Lyotard, Jean-François: Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen, 1999
- Lyotard, Jean-François: Der Widerstreit. München: Fink, 1989
- Mader, Wilhelm: Paradigmatische Ansätze der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno; Tietgens, Hans (Hg.): Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11). Stuttgart: Klett, 1995, S. 43-58
- Mader, Wilhelm: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten der didaktischen Theorie. In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997, S. 61-81
- Maingueneau, Dominique: Analyser les textes de communication. Paris: Nathan, 2002
- Maingueneau, Dominique: L'analyse du discours et ses frontières. In: Margues linguistiques, 9 (2005), S. 64-75
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, 1992
- Marillier, Jean-François: Zum Wahrheitswert von Fragesätzen am Beispiel der Koordination von/mit Fragesätzen. In: Schecker, Michael: Fragen und Fragesätze im Deutschen. Tübingen: Stauffenberg, 1995, S. 51-62
- Marinis, Pablo de: Überwachen und Ausschließen. Machtinterventionen in urbanen Räumen. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsges., 2000
- Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne (Band 1). Weinheim: DSV, 1992
- Marschall, Matthias: Frage-Zeichen oder: Was, bitteschön, ist ein Fragesatz. In: Schecker, Michael: Fragen und Fragesätze im Deutschen. Tübingen: Stauffenberg, 1995, S. 13-24
- Martinet, Andre: Réflexions sur la phrase. In: Jensen, Arthur: Language and Society. Copenhagen: Det Berlingske Bogtrykkeri, 1961, p. 113f

- Masschelein, Jan; Simons, Maarten: An adequate education in a globalized world. In: *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2002) 4, p. 589-608
- Masschelein, Jan; Wimmer, Michael: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Leuven: Univ. Press, 1996
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 2003
- McCombs, Barbara L.; Marzano, Robert J.: Putting the self in self-regulated learning. The self as agent in integrating will and skill. In: *Educational Psychologist*, 15 (1990) 1, p. 51-69
- McCormick, Christine: Metakognition and Learning. In: Reynolds, William M.; Miller, Gloria E. (Ed.): *Educational Psychology (Handbook of Psychology. Vol. 7)*. Hoboken: Wiley & Sons, 2003, p. 79-102
- McCordle, Andrea R.; Christensen, Carol A.: The Impact of Learning Journals on Metacognitive and Cognitive Processes and Learning Performance. In: *Learning and Instruction*, 5 (1995) 2, p. 167-85
- Meder, Norbert: *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln: Janus-Press, 1987
- Meise, Helga: *Das archivierte Ich. Schreibkalender und höfische Repräsentation in Hessen-Darmstadt 1624-1790*. Darmstadt: Hessische Historische Kommission, 2002
- Messner, Alexia; Wiater, Werner: Das Lerntagebuch. Schüler reflektieren ihr eigenes Lernen. In: *Lernchancen*, 3 (2000) 15, S. 16-19
- Meyer-Drawe, Käte: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim, 1990
- Meyer-Drawe, Käte: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (1996), S. 655-664
- Miller, Peter; Rose, Nicklas: Das ökonomische Leben regieren. In: Donzelot, Jacques; Meuret, Denis; Miller, Peter; Rose, Nikolas: *Genealogie der Regulation*. Mainz: Deccaton, 1994, S. 54-108
- Montaigne, Michel de: *Essais*. Paris: Flammarions, 1996
- Moon, Jennifer A.: *Learning Journals. A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. London: Cogan Page, 1999
- Morrison, Keith: Developing Reflective Practice in Higher Degree Students Through a Learning Journal. In: *Studies in Higher Education*, 21 (1996) 3, p. 317-32
- Mrotzek-Becker, Michael: Diskursforschung in der alten BRD. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Diskursanalyse in Europa*. Frankfurt a. M.: Lang, 1994, S. 87-105
- Muhr, Thomas: Atlas/ti Ein Werkzeug der Textinterpretation. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hg.): *Texte verstehen*. Konstanz: UVK, 1994, S. 317-323
- Nádas, Elke; Nietzsche, Renate: Erfahrungen mit Lerntagebüchern. Ein Instrument der gegenseitigen Rückmeldung und der Bewertung. In: *Pädagogik*, 53 (2001) 5, S. 25-28
- Nolda, Sigrid: *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DIE, 1996
- Nolda, Sigrid: *Sprachinteraktionen in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen*. Frankfurt a. M.: PAS, 1990

- Nonhoff, Martin: Soziale Marktwirtschaft als hegemoniales Projekt. Eine Übung in funktionalistischer Diskursanalyse. Contribution au colloque „Analyse du discours en Allemagne et en France“. Paris: CEDITEC, 2005
- Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2001
- Opitz, Sven: Gouvernamentalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument, 2004
- Otto, Volker: Autonomie als Prinzip. Zur Geschichte des Autonomiebegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 55 (2005) 1, S. 5-14
- Paveau, Marie-Anne; Sarfati, Georges-Élia: Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique. Paris: Armand Colin, 2003
- Pêcheux, Michel: Metapher und Interdiskurs. In: Link, Jürgen; Wülfing, Wulf: Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Stuttgart: Klett, 1984, S. 93-99
- Pêcheux, Michel: Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: Geier, Manfred; Wötzel, Harold: Das Subjekt des Diskurses. Hamburg: Argument, 1983, S. 50-58
- Pêcheux, Michel: Automatic discourse analysis. In: Hak, Tony; Helsloot, Niels: Michel Pêcheux. Automatic discourse analysis. Amsterdam: Rodopi, 1995, S. 123-186
- Peukert, Detlev J.K.: Die Unordnung der Dinge. Michel Foucault und die deutsche Geschichtswissenschaft. In: Ewald, François; Waldenfels, Bernhard (Hg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991, S. 320-333
- Pieper, Marianne; Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (Hg.): Gouvernamentalität : ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Frankfurt a. M.: Campus, 2003
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriesgeschichte der Schule. Weinheim: DSV, 1989
- Pongratz, Ludwig A.: Schule im Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66 (1990), S. 289-308
- Pongratz, Ludwig A.: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 243-260
- Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und Machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verl., 2004
- Pressley, Michael; Borkowski, John G.; Schneider, Wolfgang: Cognitive Strategies: Good strategy users coordinate metakognition and knowledge. In: Vasta, Ross; Whitehurst, Grover (Ed.): Annals of child development (Volume 5). Greenwich: JAI, 1987, p. 89-129
- Progoff, Ira: At a Journal Workshop. The basic Text and Guide for Using the intensive Journal process. New York: Dialogue House Library, 1975
- Rambow, Riklef; Nückles, Matthias: Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschul-lehre. In: Das Hochschulwesen, 50 (2002) 3, S. 113-120
- Ramsey, Jean: Learning Journals and Learning Communities. In: Journal of Management Education, 26 (2002) 4, p. 380-401
- Reichenbach, Roland: Die Tiefe der Oberfläche. Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76 (2000) 2, S. 177-189

- Reichert, Ramón: Einleitung. In: ders. (Hg.): *Governmentality Studies*. Münster: Lit, 2004, S. 11-31
- Reisigl, Martin: Wege und Unwegsamkeiten der Diskursanalyse. Contribution au colloque „Analyse du discours en Allemagne et en France“. Paris: CEDITEC, 2005
- Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Ed.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: APA, 1991
- Resnick, Lauren B.; Saljö, Roger; Pontecorvo, Clotilde; Burge, Barbara (Ed.): *Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition*. Berlin: Springer, 1997
- Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 1994
- Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1999
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verl., 2004
- Rieger-Ladich, Markus: Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 203-224
- Robering, Klaus: Sinn ohne Bedeutung. In: Hindelang, Götz; Eckard, Rolf; Zillig, Werner: *Der Gebrauch der Sprache*. Münster: Lit, 1995, S. 296-324
- Rose, Nikolas: Der Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000, S. 72-109
- Rousseau, Jean-Jacques: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen (1755). In: ders.: *Schriften zur Kulturkritik*. Hamburg: Meiner, 1983, S. 77-284
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel; Gail, Jefferson: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversations. In: *Language*, No. 50 (1974), p. 696-735
- Salzmann, Christian Gotthilf: *Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1961
- Sander, Thorsten: *Redesequenzen. Untersuchungen zur Grammatik von Diskursen und Texten*. Paderborn: Mentis, 2002
- Sarasin, Philipp: *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003
- Saussure, Ferdinand de: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1967
- Schäfer, Alfred: *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: DSV, 1996
- Schäfer, Alfred: Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verl., 2004, S. 145-164
- Schäffter, Ortfried: *Transformationsgesellschaft*. In: Wittpoth, Jürgen (Hg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: wbv, 2001, S. 39-68
- Schecker, Michael: *Fragen und Fragesätze im Deutschen*. Tübingen: Stauffenberg, 1995
- Schenk, Katharina: *Effekte metakognitiver Trainings auf Lernen und Problemlösen*. Dresden: Saxoprint, 2003
- Schiffrin, Deborah u. a. (Ed.): *The Handbook of discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 2001

- Schischkoff, G.: Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Körner, 1991
- Schlutz, Erhard: Lehr-Lern-Forschung für die Erwachsenenbildung? Stand, Schwierigkeiten, Aufgaben. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Bremen, 1991, S. 30-45
- Schöttler, Peter: Wer hat Angst vor dem „linguistic turn“? In: Geschichte und Gesellschaft, 23 (1997), S. 134-151
- Schreblowski, Stephanie: Training von Lesekompetenz. die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster: Waxmann, 2004
- Schui, Herbert; Blankenburg, Stephanie: Neoliberalismus. Theorie – Gegner – Praxis. Hamburg: VSA, 2002
- Schulmeister: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. München: Oldenbourg, 1997
- Searle, John: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971
- Searle, John: Eine Taxonomie illokutiver Sprechakte. In: Searle, John: Ausdruck und Bedeutung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998a, S. 17-50
- Searle, John: Indirekte Sprechakte. In: Searle, John: Ausdruck und Bedeutung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998b, S. 51-80
- Searle, John: Intentionality. In: Dascal, Marcel u. a. (Hg.): Sprachphilosophie – Philosophie of Language – La philosophie du langage. Berlin: de Gruyter, 1996, S. 1336-1345
- Seel, Norbert: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Reinhardt, 2000
- Seiffge-Krenke, Inge: Problembewältigung im Jugendalter. Gießen: Univ., 1984
- Seiffge-Krenke, Inge: Textmerkmale von Tagebüchern und die Veränderung der Schreibstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, 15 (1987) 4, S. 366-381
- Shell-Jugendwerk: Jugend '81. Lebensentwürfe, Altersstrukturen, Zukunftsbilder. Leverkusen: Leske & Budrich, 1981
- Shraw, Gregory; Moshman, David: Metacognitive theories. In: Educational Psychology Review 7 (1995) 4, p. 351-371
- Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand, 2001
- Simons, Maarten: Governmentality, Education and Quality Management. Towards a Critique of the Permanent Quality Tribunal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (2002) 4, S. 617-633
- Spaeman, Robert: Emanzipation – Ein Bildungsziel? In: Podewils, Graf Clemens von (Hg.): Tendenzwende. Zur geistigen Situation der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1975
- Starobinski, Jean: Jean-Jacques Rousseau und die Gefahren der Reflexion. In: ders.: Das Leben der Augen. Frankfurt a. M.: Ullstein, 1984, S. 67-146
- Timmermann, Dieter: Bildungsökonomie. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich, 2002, S. 81-122
- Tugendhat, Ernst; Wolf, Ursula: Logisch-semantische Propädeutik. Stuttgart: Reclam, 1983
- Tulving, E.; Madigan, S.A: Memory and verbal learning. In: Mussen, P.H.; Rosenzweig, M.R. (Ed.): Annual Review of Psychology. Palo Alto: Annual Reviews Inc., 1970, p. 437-484

- Uerdingen, Miriam: Das Lerntagebuch. Ein Medium zur Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen. In: *Grundschule*, 34 (2002) 3, S. 43-44
- Usher, Robin; Edwards, Richard: Confessing All? A Postmodern Guide to the Guidance and Counseling of Adult Learner. In: *Studies in the Education of Adults*, 27 (1995), p. 9-23
- Viehöver, Willy: Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Band 2). Opladen: Leske & Budrich, 2003, S. 233-270
- Wahrig, Gerhard: *Deutsches Wörterbuch*. Wiesbaden: Brockhaus, 1981
- Waldschmidt, Anne: Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: Keller, Reiner u. a. (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Band 2). Opladen: Leske & Budrich, 2003, S. 147-169
- Webler, Wolff-Dietrich: Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. Selbstreflexion und Zeitmanagement im 1. Semester. In: *Das Hochschulwesen*, 50 (2002) 3, S. 105-112
- Weinert, Franz E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne: *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 1994, S. 183-206
- Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10 (1982) 2, S. 99-110
- Wengeler, Martin: *Topos und Diskurs. Begründungen einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960-1985)*. Tübingen 2003
- Wenger, Etienne: *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press, 1998
- Wertsch, James V. (Ed.): *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Univ. Press, 1985
- Winter, Alexander: *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Narr, 1992
- Wirth, Uwe: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002, S. 9-62
- Wittpoth, Jürgen: Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55 (2005) 1, S. 26-36
- Wittgenstein, Ludwig: *Logische Untersuchungen*. In: Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus* (Werke, Band 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984, S. 225-580
- Wodak, Ruth u. a.: Die diskursive Konstruktion von nationaler Gleichheit. In: Wodak, Ruth u. a.: *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998, S. 328-333
- Wrana, Daniel: Subjektkonstitutionen, Machtverhältnisse, Ästhetiken. Eine Diskursanalyse von Platons Politeia im Anschluss an Georges Dumézil. In: Angermüller, Johannes u. a. (Hg.): *Diskursanalyse*. Hamburg: Argument, 2001, S. 85-98
- Wrana, Daniel: Formen der Individualität. Eine Analyse der diskursiven Formation von Gesellschaftsbeschreibungen bei Kursleiter/-innen der Erwachsenenbildung. In: Forneck, Hermann; Lippitz, Wilfried (Hg.): *Literalität und Bildung*. Marburg: Tectum, 2002, S. 115-176

-
- Wrana, Daniel: Lernen lebenslänglich – Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. Beitrag zur Tagung „Führe mich sanft“ – Gouvernementalität: Anschlüsse an Michel Foucault. Frankfurt a. M.: Universität, 2003 [http://www.copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/wrana.pdf]
- Wrana, Daniel: Der innere Raum des lernenden Subjekts. In: Forneck, Hermann; Retzlaff, Birgit (Hg.): Kontingenz – Transformation – Entgrenzung. Rostock: Koch, 2005a
- Wrana, Daniel: Die Differenz Inklusion/Exklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2005 in Potsdam. Gießen: wb.giessen, 2005b
- Wunderlich, Dieter: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976
- Zahn, Lothar: Reflexion. In: Ritter, Joachim u. a. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie (Band 8). Basel: Schwabe, 1992, S. 296-406

Dank

Es ist sicher unnötig zu betonen, dass eine Arbeit wie diese, die über Jahre entsteht, die Spur vieler trägt. Nicht nur die Spur der Vielen, die ich selbst war, sondern auch der Anderen, ohne die ich nie der geworden wäre, der mit seinem Namen diese Arbeit zeichnet. Dafür gilt es zu danken. Über das Subjekt und die Sprache habe ich von meinen Lehrer/-innen während dem Studium in Freiburg das Meiste wohl in den Seminaren des Philosophen Kurt Werner Peukert gelernt – vielleicht weil er sich immer weigerte, ein Lehrer zu sein. Zum Beispiel, dass nicht ICH schreibe, sondern meine Hand; dass man mit schwarz denken kann, ohne zu assoziieren; und dass der Unterschied von Innen und Außen nicht das Natürlichste der Welt ist, sondern eine einfache Sprachregelung. Ulla Klingovsky, Peter Kossack, Marion Tamme und anderen, mit denen ich studiert habe, danke ich für die Jahre, in denen wir das Denken entdeckt und einen anderen Blick auf das erobert haben, was man gemeinhin die Welt nennt.

Hermann Forneck, dem Betreuer meiner Arbeit, danke ich nicht nur für die Auseinandersetzungen um diese Studie, sondern auch für die Jahre der gemeinsamen Suche nach Fragen und Antworten. Auch möchte ich Ludwig Pongratz, Barbara Holland-Cunz und Helga Finter für die Unterstützung danken und für die Disputation, in der ich mich bewähren konnte.

Ich danke meinen Freunden, mit denen ich über diese und andere Arbeiten der letzten Jahre unzählige Diskussionen geführt habe. Vor allem Andrea Eikenroth-Radny für die Erstellung des Korpus und die ersten, noch gutgläubigen Schritte im „Lesen“ von Lernjournalseiten; Christina Schäfer für das Ringen um die Möglichkeit einer Interpretation der Journale; Antje Langer für das gemeinsame Arbeiten an einer Methodologie der Diskursanalyse; und Marion Ott für die Auseinandersetzungen um Analyse und Kritik von Machtpraktiken. Darüber hinaus danke ich Almut Stolte, Thomas Höhne, Peter Kossack, Marion Tamme, Cornelis Horlacher, Ulla Klingovsky und Johannes Angermüller für kritische Lektüre und Diskussion des Textes. Ich danke auch Heide Ott für die sorgfältige Lektüre und Korrektur meiner Arbeit. Schließlich Rolf Arnold und dem Schneider Verlag für die Aufnahme in die Reihe *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*.

Thomas Höhne beruhigte mich einmal, indem er mir erklärte, dass sich mit dem Schreiben einer Dissertation „lediglich“ die Wissenschaft in den eigenen Körper einschreibt. Alle Freuden und Leiden dieses Prozesses sind, so privat sie auch erscheinen mögen, nicht individuell. Und ich denke, dass er recht behalten hat. Man schreibt sein Subjekt nicht nur beim Führen von Journalen oder ähnlichen Praktiken, man schreibt mit einer Dissertation auch sein wissenschaftliches Subjekt. Zum Glück ist es voller Brüche und Widersprüche – und zudem nicht das Einzige.

Daniel Wrana

Daniel Wrana: Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse.
Baltmannsweiler: Schneider 2006

Die bildungspolitische Durchsetzung und didaktische Gestaltung „selbstgesteuerten Lernens“ wird in der vorliegenden Studie als Moment einer neoliberalen Regierungsweise der Bildung Erwachsener und einer Transformation des Feldes der Weiterbildung untersucht. Dazu setzt sie exemplarisch an einem der didaktischen Instrumente an, dem Lernjournal, dem weitreichende Effekte auf die reflexive Praxis und damit die Selbststeuerungsfähigkeiten der Lernenden zugeschrieben werden. Um diese Problematik empirisch zu fassen, sind zwei Analysen parallel angelegt worden. In der Ersten wird der didaktische Diskurs über den Einsatz von Lernjournalen im Kontext einer Geschichte der Regierungspraktiken untersucht. In der zweiten Analyse wurde ein Korpus von zwölf Lernjournalen ausgewertet, insgesamt 1200 handgeschriebene Seiten, die von Erwachsenen in einem Weiterbildungsstudiengang über ein Jahr hinweg geführt worden sind. Dabei hat sich bestätigt, dass das Programm selbstgesteuerten Lernens auf eine Kapitalisierung des Selbst zielt, aber zugleich werden schon in den didaktischen Texten, erst recht aber in den geführten Journalen selbst die Brüche und Widersprüche einer solchen Formation deutlich. Die Studie versteht sich als Anatomie der gesellschaftlichen Bedingtheit von Subjektivität und der Praktiken der Subjektivierung, mithin als Kritik der diesbezüglichen Machtverhältnisse im Feld der Weiterbildung, sie arbeitet aber zugleich theoretisch und empirisch heraus, wie zu begreifen ist, dass Lernende in reflexiven Praktiken zu sich selbst in Beziehung treten und sich selbst verändern.

Daniel Wrana. Geboren 1971. Studierte Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ist seit 1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen, arbeitete 2000-2005 im Gießener Projekt des Programms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission, promovierte 2004 mit der hier veröffentlichten Studie. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Methodologie der Diskursanalyse, Institutionelle Transformationen durch Qualitätssicherung, Geschichte der Formierung des Feldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung.